

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ISABEL ALONSO ALVES

**IDENTIDADES INDÍGENAS: UM OLHAR PARA O CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DE RONDÔNIA**

**Porto Velho/RO
2014**

MARIA ISABEL ALONSO ALVES

**IDENTIDADES INDÍGENAS: UM OLHAR PARA O CURSO DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Linha de Pesquisa: Formação Docente

**Porto Velho/RO
2014**



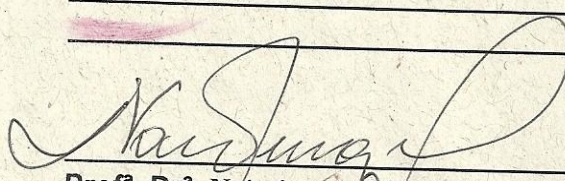
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPTO. DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSO* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

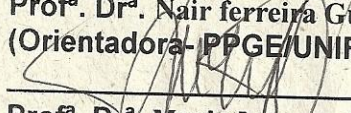
Aos vinte e cinco dias do mês de Abril do ano de 2014, às 09:00 horas no Auditório do PGDRA, Prédio da Pós-Graduação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Nair ferreira Gurgel do Amaral** (orientadora), **Maria Ivonete Barbosa Tamboril** (Membro Externo), **José Lucas Pedreira Bueno** (Membro Interno) e **Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Membro Suplente) a fim de arguirem a mestranda de **Maria Isabel Alonso Alves** com a dissertação intitulada "**IDENTIDADES INDÍGENAS: UM OLHAR PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL DE RONDÔNIA**". Aberta a sessão pela presidente da mesma, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. A candidata foi APROVADA fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Recomendações da Banca:


Porto Velho, 25 de Abril de 2014.



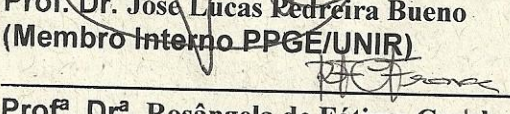
Profª. Drª. Nair ferreira Gurgel do Amaral
(Orientadora- PPGE/UNIR)



Profª. Drª. Maria Ivonete Barbosa Tamboril
(Membro Externo- MAPS/UNIR)



Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
(Membro Interno PPGE/UNIR)



Profª. Drª. Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Suplente PPGE/UNIR)

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

A87i

Alves, Maria Isabel Alonso.

Identidades indígenas: um olhar para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia. Maria Isabel Alonso Alves. Porto Velho, 2014.

123 f.

Orientadora: Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Velho, 2014.

1. Identidades Indígenas. 2. Interculturalidade. 3. Formação de professores/as indígenas. 4. Estudos Culturais. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título

CDU: 377.3 (811.1)

Bibliotecária responsável: Eliane Gemaque – CRB-11/549

A Deus, grande força, por nos ter possibilitado o universo, o qual de uma pequena parte tornou nossa morada e aos desafios de viver, pelos quais nos impulsionam a existir e ser.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata à minha família Osano, Simone, Rozane, Eduardo Lucas, Genivaldo, Jonatha, Jaine e Isabely (a mais nova integrante – neta querida). Obrigada pelo grande apoio durante esta etapa de minha vida, sem o qual eu não teria forças para vencer.

Agradeço muitíssimo a Professora Nair Ferreira Gurgel do Amaral, pela orientação, confiança e atenção comigo. Não posso deixar de agradecer com a mesma intensidade à Professora Maria Ivonete Barbosa Tamboril e ao Professor José Lucas Pedreira Bueno, também pela confiança, atenção e colaboração neste trabalho.

Sou muito grata também à Professora Josélia Gomes Neves pelos incentivos no caminho percorrido da graduação até a pós-graduação, me iniciando nos campos da pesquisa junto ao GPEA e me fazendo acreditar que eu podia vencer os obstáculos da vida, superando limites e transpondo as barreiras das adversidades.

Registro minha gratidão aos colegas do Curso de Pedagogia – Gisa, Lindembergue, Josias e Nair (juntos formávamos o “quinteto fantástico”, inesquecíveis) pela amizade e apoio durante o início de minha trajetória acadêmica, e colegas e professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR, em especial os da Linha de Pesquisa 2: Formação docente, pela convivência, pelas caronas, discussões e conversas proveitosas (ou não) que tivemos.

Muito obrigada aos amigos da escola onde trabalho, em especial à Marina de Oliveira pelo apoio incondicional e a todos/as que colaboraram para fomentar minha rebeldia, indignação e revolta contra as injustiças. Aos meus e minhas queridos/as professores/as colaboradores/as do Departamento de Educação Intercultural, Edinéia, Cristóvão, Joaci, Kécio, Maria Lúcia, Luciana, Reginaldo, João Guató e Genivaldo que abriram as portas do DEINTER e possibilitaram a pesquisa.

Faço aqui um agradecimento especial a todos/as acadêmicos/as do Curso de Licenciatura Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, principalmente aos/a meus/minha colaboradores/a indígenas

entrevistados/a - sujeitos da pesquisa, pelas entrevistas concedidas de muito boa vontade, possibilitando alcançar meus objetivos neste percurso, o qual sem eles/a, esta pesquisa se tornaria sem sentido.

Meus agradecimentos também vão para a CAPES, órgão financiador desta pesquisa.

Enfim, para os que fizeram parte da minha trajetória de vida e, que de alguma forma, contribuíram nesta dissertação de mestrado, muito obrigada!

Confesso que não fui fiel.

Mas que minha infidelidade foi só corporal, territorial e literária; não foi teórica nem muito menos moral. Que, quando leio e releio estas páginas, posso senão me perguntar onde ficaram os primeiros esboços, os rabiscos iniciais, aqueles rascunhos prolixamente ordenados em papéis naturalmente perdidos. Que quanto mais procuro a minha origem, mais encontro o final. Que me perdi em infinitos livros de areia. [...] E aqui estou eu. Aqui está o texto.

(CARLOS SKLIAR, 2003)

ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades indígenas: um olhar para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia**. Porto Velho, 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa 2 - Formação de Professores, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com o título *Identidades Indígenas: um olhar para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia*, que pretende analisar a produção de identidades indígenas a partir do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR. Considera a possibilidade de investigar a produção de identidades indígenas no âmbito da UNIR, tendo como elemento principal o diálogo direto com discentes do curso através de entrevistas semiestruturadas. Os procedimentos metodológicos adotados encontram-se referenciados em Bardin (2011) e Andrade (2012). O estudo foi desenvolvido no período de maio de 2012 a março de 2013 no Município de Ji-Paraná – RO, local em que se encontra o Curso. As perspectivas teóricas adotadas podem ser localizadas nos Estudos Culturais, Hall (1998; 2011; 2013), Silva (1995; 2011; 2013), Woodward (2013) e autores/as que não se situam no campo, mas que possuem discursos que se aproximam a ele, Bauman (2005; 2013), Walsh (2009), Candau (2009), Mato (2009) e outros/as. As discussões a respeito da problemática permitiram observar que a interculturalidade requer a produção de identidades, pois as identidades são fluidas, produzidas no decorrer do processo de vida de cada indivíduo, então, quando se fala em processos interculturais, conseqüentemente, fala-se de identidades produzidas, significadas e ressignificadas no interior das culturas e das trocas constituídas entre estas. O reconhecimento do “outro” e das diferenças estabelecidas mediante as relações entre as culturas nos permitem estas compreensões. A interculturalidade, em si, já requer a produção de identidades produzidas no decorrer do processo de vida de cada indivíduo. Assim, as representações culturais e as identidades indígenas que foram alvo das reflexões nesta pesquisa, possibilitaram o reconhecimento da diversidade cultural numa perspectiva de relações interculturais no âmbito da formação que o curso propõe. A este respeito o PPC e as entrevistas nos deram pistas de que existe um reconhecimento étnico e uma diferença cultural entre as populações incluídas nesta formação de professores indígenas. Entendemos, dessa forma, que há um grande esforço por parte da maioria da equipe docente em realizar um trabalho voltado para a diferença, para o “outro”.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades Indígenas. Interculturalidade. Formação de professores/as indígenas. Estudos Culturais.

ALVES, Maria Isabel Alonso. **Indigenous Identities: A look into the Graduation Course of Primary Education Intercultural of Rondônia**. Porto Velho, 2014. Master's degree dissertation. Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Abstract

This dissertation is linked with research line 2 – Teacher's Education, in ambit of Graduation Program of Education of Universidade Federal de Rondônia (UNIR), with the title relates to Indigenous Identities: A look into the Graduation Course of Primary Education Intercultural of Rondônia, that want to analyze the production of indigenous Identities from graduation course of Primary Education Intercultural of UNIR. Consider the possibility to investigate the production of indigenous Identities in ambit of UNIR, Obtain as main element direct dialogue with students of the course through the interviews semi-structured. The procedures Methodological adopted found out referenced in Bardin (2011) and Andrade (2012). The study was developed from may 2012 to march 2013 in Ji-Paraná – RO, the place where the course is. The perspective theoretical adopted can be located in Cultural Studies, Hall (1998; 2011; 2013), Silva (1995; 2011; 2013), Woodward (2013) and authors that are not located in field, but own speeches that approach to him, Bauman (2005; 2013), Walsh (2009), Candau (2009), Mato (2009) and others. Discussions about the problematic allowed to observe that interculturalism requires the production of identities, because the identities are fluid, produced during the life of each individual process, so, when it comes to intercultural processes, consequently, there are talk of identities produced, signified and re-signified in interior cultures and exchanges established between these. The recognition of the "other" and the differences established by the relationships between cultures allow us these understandings. Interculturality already requires the production of identities produced during the life of each individual process. So, the cultural representations and indigenous identities that were targeted of the reflection in this study, possible the recognition of cultural diversity from the perspective of intercultural relations in ambit of training that the course proposed. In this respect the PPC and the interviews gave us clues that there is an ethnic recognition and cultural diversity among the populations included in this training of indigenous teachers. We understand, therefore, that there is a great effort by the majority of the teaching staff in undertaking work focused on diversity for the "other".

KEYWORDS: Indigenous Identities. Interculturality. Teacher training/the indigenous. Cultural Studies.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das Terras Indígenas atendidas pelo Departamento de Educação Intercultural – DEINTER.....	37
Figura 2 - Representação das Instituições públicas que ofertam Licenciatura Intercultural no Brasil, por região.....	59
Figura 3 - Categorias de Análise das entrevistas.....	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Alunos matriculados na primeira turma (turma A) em 2013 por etnia.....33

Quadro 2 - Histórico das discussões e encaminhamentos relativos à criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR.....51

Quadro 3 - Instituições públicas que ofertam Licenciatura Intercultural no Brasil até o ano de 2013.....58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AÇAÍ – Projeto de Magistério Indígena.
CF – Constituição Federal.
CIMI – Conselho Indigenista Missionário.
COMIN – Conselho de Missão entre Índios.
CONSEA – Conselho Superior Acadêmico.
COPIAR – Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima.
DEINTER – Departamento de Educação Intercultural.
FUNAI – Fundação Nacional do Índio.
GPEA – Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia.
IAMÁ – Instituto de Antropologia e Meio Ambiente.
IESPs – Instituições de Ensino Superior Públicas.
IFBA – Instituto Federal da Bahia.
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC – Ministério da Educação.
NEI – Núcleo de Educação Indígena
NEIRO – Núcleo de Educação Escolar Indigenista de Rondônia.
OPIRON – Organização dos Professores Indígenas de Rondônia.
PPC – Projeto Pedagógico do Curso.
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.
RECNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação.
SIL – Summer Institut of Linguistics.
SPI – Sistema de Proteção ao Índio.
UEA – Universidade Estadual do Amazonas.
UECE – Universidade Estadual do Ceará.
UEM - Universidade Estadual do Amazonas.
UFAC - Universidade Federal do Acre.
UFAM – Universidade Federal do Amazonas.
UFC - Universidade Federal do Ceará.
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande.
UFG – Universidade Federal de Goiás.
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados.
UFMG - Universidade Federal do Mato Grosso.

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco.

UFRR - Universidade Federal de Roraima.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UFT – Universidade Federal de Tocantins.

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

UNEMAT –Universidade Estadual do Mato Grosso.

UNI – União Nacional Indígena.

UNIFAP - Universidade Federal do Amapá.

UNIR – Universidade Federal de Rondônia.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	21
2.1 Objetivos	23
2.1.1 Gerais.....	24
2.1.2 Específicos	24
2.2 Aspectos metodológicos.....	24
2.3 Procedimentos metodológicos	29
2.4 Instrumentos de investigação.....	31
2.5 Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa	32
2.6 Locus da pesquisa	35
3 ABORDANDO A TEMÁTICA	42
3.1 A educação escolar indígena no Brasil: reflexões a partir da história	42
3.2 O papel das organizações e associações indígenas no contexto educacional amazônico: das primeiras lutas ao intercultural de Rondônia	46
3.3 A formação superior dos professores indígenas no âmbito nacional	55
4 DIALOGANDO COM OS CONCEITOS DE IDENTIDADE/DIFERENÇA E INTERCULTURALIDADE	61
4.1 Identidade/Diferença	61
4.2 Interculturalidade	69
5 ANÁLISE E RESULTADOS: O QUE MOSTRAM AS ENTREVISTAS?	75
5.1 Identidade/Diferença: representações das identidades indígenas	78
5.1.1 Representações das identidades/diferenças indígenas: o “eu” e o “outro”	80
5.1.1.1 DISCURSOS DOS/A ACADÊMICOS/A INDÍGENAS SOBRE IDENTIDADE ÉTNICA	82
5.1.1.2 A identidade territorial/local em questão.....	84
5.1.1.3 Ser professor, ser gestor: as novas identidades disponíveis.....	87
5.1.1.4 Outras identidades assumidas	92
5.1.2 As produções das identidades indígenas no âmbito da universidade	95
5.2 Interculturalidade: reconhecer a diferença como meio de encontro entre sujeitos culturais.....	101
5.2.1 Ressignificação do espaço e da produção do conhecimento.....	101
5.2.2 Diálogos interculturais	106
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	111
REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS E APÊNDICES.....	121

INTRODUÇÃO

Início esta dissertação questionando: Como começar? Para quem devo escrever? Como me comportar enquanto pesquisadora que investiga a produção de identidades indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura Básica Intercultural em Rondônia? Como devo escrever a respeito de um assunto que envolve tantas concepções divergentes (e até mesmo confusas) sobre “identidade”, levando em conta os sujeitos da pesquisa como seres constituídos de diferenças e ressignificados em suas próprias vivências e experiências formativas? Ainda indago, na perspectiva pós-moderna evidenciada por Hall (1998), que identidade devo assumir enquanto alguém que se posiciona e que espera situar sujeitos na pesquisa e que idealiza identidades e diferenças num contexto intercultural? Com estas questões postas, apresento neste texto, minha atuação de pesquisadora na configuração dessa pesquisa, onde o objetivo é expor como ocorreu meu envolvimento com o tema que proponho e com os objetivos recorrentes ao estudo em questão.

O ingresso na Linha dois, Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) deu-se com o objetivo de buscar respostas às indagações que vinham sendo formuladas desde o ano de 2005, época em que li, estudei e tomei conhecimento do livro *“O Povo Brasileiro”* do antropólogo Darcy Ribeiro (1997), o qual possibilitou-me uma compreensão mais clara sobre os aspectos históricos, sociais e culturais das populações indígenas no contexto da colonização do Brasil. Mais tarde, em 2007, período em que iniciavam as primeiras discussões a respeito da criação de um curso intercultural específico de formação de professores indígenas no âmbito da UNIR, Campus de Ji-Paraná, foi-se ampliando a consciência da importância do curso para a efetivação da educação escolar indígena para estas populações.

Acompanhei as “batalhas” travadas pelos indígenas juntamente com alguns/as professores/as da UNIR. Participei de reuniões no Campus de Ji-Paraná, recolhi assinatura em prol da criação do Curso, alguns colegas da graduação se posicionavam contra e, por isso, rompi várias amizades. Acreditava, assim como

acredito, que todos têm direitos ao acesso à universidade, independente da nacionalidade, raça, etnia, cor, ou posição social que ocupa.

Enfim, com a criação do curso em 2008¹, outras inquietações começaram a surgir. A preocupação passou a ser como se dava o processo de formação indígena numa perspectiva intercultural, bem como saber quais os fundamentos desse modelo de educação e uma das principais indagações era: em que medida o Curso de Licenciatura Intercultural propicia ou interfere nos processos de construção identitária do sujeito/acadêmico indígena? Esta e outras questões impeliavam-me em busca de respostas. Procurei então ingressar no Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) na tentativa de compreender essas indagações.

Como pesquisadora do GPEA, tive a oportunidade de participar de alguns estudos voltados para a temática indígena. Uma das pesquisas que participei tinha o objetivo de entender os saberes e as práticas docentes nos anos iniciais de escolas da etnia do povo Gavião e de que forma esses saberes eram construídos, considerando os aspectos didáticos e metodológicos dos professores Gavião. Estudos dessa natureza me deram algum suporte teórico e, assim, me senti impulsionada a aventurar-me na investigação que proponho nesta dissertação de mestrado, cuja temática refere-se à produção de Identidades indígenas no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia.

Os primeiros contatos com o curso aconteceram quando era apenas uma intenção propor este estudo junto ao PPGE/UNIR, Campus de Porto Velho. Na ocasião, busquei observar algumas disciplinas que estavam sendo ofertadas no primeiro semestre de 2012 no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural com o objetivo de entender como se davam os processos de formação de professores e professoras indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso. Mediante os objetivos postos, foram estabelecidos os contatos com alguns/as docentes do curso, evidenciando minhas pretensões e solicitando autorização

¹ Conforme Resolução nº 198/CONSEA, de 18 de novembro de 2.008. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=resolu%C3%A7%C3%A3o+unir+198&oq=resolu%C3%A7%C3%A3o+unir+198&aqs=chrome..69i57.10994j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8. Acessado em: 09 de mar. 2014.

(verbalmente) para observar algumas aulas no decorrer do semestre mencionado. A solicitação foi atendida e os primeiros contatos iniciaram.

Para a primeira observação, fui recepcionada pelo professor da disciplina *Didática Intercultural: processos de ensinar e aprender*, que me permitiu apresentar à turma os objetivos que me impulsionavam estar ali. Houve uma grande apreensão de minha parte diante do desconhecido. Percebi certo incômodo nos olhares de alguns/as estudantes indígenas, parecia estar tirando-lhes a privacidade e, de certa forma, foi compreensível que isso realmente poderia estar ocorrendo. Posteriormente a esses primeiros contatos, passei a me sentir acolhida, até era solicitada para tirar dúvidas sobre as leituras na aula, houve interação e troca de experiências. Foi interessante perceber a amabilidade com que os/as estudantes e a equipe docente me receberam.

Efetivadas as observações e anotações, foram percebidas as afinidades com as temáticas que envolvem as populações indígenas. Decidi, então, que realmente era sobre o processo de formação de professores/as indígenas que investigaria no âmbito do PPGE/UNIR, principalmente os processos de produção de identidades destes grupos após suas inserções na Universidade. Imediatamente após aprovação em todas as fases de seleção para ingresso no Mestrado em Educação, deram-se, então, os próximos contatos no Departamento de Educação Intercultural (DEINTER) da UNIR.

Já como aluna do PPGE, voltei à Universidade a fim de iniciar oficialmente a produção dos dados de estudo e, novamente estabelecer contato com o DEINTER, momento em que apresentei o requerimento de autorização (anexo A) para efetivar a pesquisa juntamente com a proposta do trabalho, e fui então, por meio de uma declaração (anexo B), autorizada a iniciar a pesquisa junto ao Curso.

As “novas” apresentações, agora, entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa ocorreram no segundo semestre de 2012, e então, com “óculos de antropólogo contemporâneo”, foi dado o início da pesquisa. Vale ressaltar que um antropólogo contemporâneo é aquele que “se interroga sobre os limites de sua capacidade de conhecer o outro e procura expor no texto as suas dúvidas e o caminho que o levou à interpretação, sempre parcial” (CALDEIRA *apud* ANDRADE, 2012, p. 183).

Compreendo que um tema de pesquisa é selecionado porque pode ser indício de uma aflição do/a pesquisador/a e, neste caso específico, há que se confessar que, mesmo antes da pesquisa, já havia angústias que foram sendo intensificadas após o início dos estudos no âmbito do Mestrado em Educação da UNIR, seja pelo desafio da pesquisa, ou mesmo pela amplitude que o tema representa.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

A primeira seção traz o *Delineamento da Pesquisa*, onde busquei apresentar os objetivos (gerais e específicos); os aspectos metodológicos, os sujeitos, os procedimentos e os instrumentos da investigação. Ainda nesta seção, aparece o perfil dos participantes e o lócus da pesquisa, bem como as contribuições de estudiosos/as que versam sobre as metodologias de pesquisa em educação, levando em consideração o tema proposto.

A segunda seção é uma *introdução à temática*, que traz ao debate, a educação escolar indígena no Brasil com reflexões a partir da história. Também nesta seção, apresento o papel das organizações e associações indígenas no contexto educacional amazônico e as contribuições das mesmas, particularmente, para o acesso a educação superior na UNIR, e ainda, um quadro atual das instituições públicas brasileiras que ofertam a formação superior dos/as professores/as indígenas em âmbito nacional.

A terceira seção expõe uma abordagem conceitual dos termos mais significativos para esta pesquisa. Sob o título *Dialogando com os conceitos de identidade/diferença e interculturalidade*, esta seção apresenta, de uma forma bastante sucinta, o conceito de identidade/diferença e o conceito de interculturalidade, termos nos quais esse estudo tem se amparado, considerando as leituras desenvolvidas.

Na quarta e última seção, são apresentadas as análises e os resultados da pesquisa, divididos em dois eixos que vão ao encontro dos temas: Identidade/Diferença e Interculturalidade. A categoria Identidade/Diferença traz discussões acerca das múltiplas identidades assumidas pelos acadêmicos indígenas em seus contextos históricos e de formação e se apresenta dividida em quatro subcategorias: Identidade étnica; Identidade territorial/local; identidade profissional e

outras identidades. A categoria Interculturalidade problematiza as diferenças culturais no contexto da formação de professores indígenas no âmbito do Curso e é dividida em duas subcategorias que debatem a *Ressignificação do espaço da produção do conhecimento e Diálogos interculturais*. As categorias de análise se constituem como resultados da articulação entre os dados sistematizados a partir das entrevistas e a teoria que orientou toda a trajetória na elaboração deste trabalho.

Na última parte do estudo, apresentamos algumas considerações, frutos das experiências do trabalho desenvolvido nesta pesquisa. O processo de escrita foi sendo construído e reconstruído, sempre tendo como eixo orientador à revisão de literatura e os objetivos propostos, bem como a discussões e as contribuições do PPGE/UNIR.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

É claro que fazemos pausas para planejar, anotar, e avaliar os nossos movimentos; e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria de ziguezaguear [...] no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar [...] expressar nossas lutas, inventar.

(MEYER; PARAÍZO, 2012, p. 17).

Abordamos, nesta seção, as situações vivenciadas nesta pesquisa - as apresentações formais e/ou informais junto aos/as professores/as, acadêmicos/as do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), as observações, e os contatos entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, os quais possibilitaram a produção dos dados aqui mencionados. Neste tópico, expomos a recepção (tanto pelos professores/as do curso como pelos/as acadêmicos/as em formação) no âmbito da Universidade. Apresentamos, ainda, as reflexões (teórico-empíricas) do estudo ora evidenciado, cujo objetivo é avaliar o processo de formação de professores indígenas em Rondônia e a relação desses processos com as identidades assumidas pelos discentes indígenas, além de fornecer algumas pistas sobre como a pesquisa foi desenvolvida, de modo a mostrar os passos seguidos neste trabalho.

A pesquisa ora desenvolvida encontra-se no campo dos Estudos Culturais e nela discutiremos as percepções dos/as discentes indígenas sobre suas formações, considerando, portanto, os conceitos de identidade/diferença e interculturalidade. Sob a inspiração dessa concepção teórico-metodológica (os Estudos Culturais), direcionamos a análise para os múltiplos processos formativos aos quais os povos indígenas estiveram inseridos desde os tempos coloniais como minorias étnicas e subalternizados do ponto de vista ocidental, e particularmente os processos de formação docente num contexto de diferença cultural, foco das reflexões dessa dissertação no campo teórico que compõe os referenciais dessa pesquisa.

Para isso, elencamos as contribuições, sempre e quando possível, de autores/as contemporâneos/as que tratam a questão. Assim, o referencial teórico-metodológico relacionado à situação história e atual da educação indígena no Brasil

teve como base, Ribeiro (1997), Ricardo (2004), Aguilera Urquiza e Nascimento (2010), e outros/as autores/as que balizaram a temática indígena no contexto da formação docente numa perspectiva intercultural. No que se refere ao campo conceitual, buscamos permear os sentidos e significados de cultura, identidade/diferença e interculturalidade.

Para referenciar tais conceitos, nos inspiramos em Candau (2009), Walsh (2009), Mato (2009), Hall (1998; 2011; 2013) e outros/as que dão suporte ao estudo. Com relação aos aspectos de análise de dados, as metodologias abordadas encontram-se nas pesquisas pós-críticas em educação, como Andrade (2012), Paraíso (2012), Meyer (2012), além de outros/as que oferecem suporte ao aspecto metodológico em questão, como no caso, Bardin (2011), que apresenta embasamento às análises de conteúdo dispostas nesta dissertação. Este recurso à análise do conteúdo serve “para tirar partido de um material dito “qualitativo”, é indispensável [...] que fornece um material verbal rico e complexo” (BARDIN 2011, p. 93), indispensável para o estudo aqui proposto.

Para o desenvolvimento da pesquisa, nos apoiamos em textos relacionados a discussões acerca da teoria das identidades, em conceitos que envolvem a interculturalidade crítica e outros que tematizam o acesso dos povos indígenas aos conhecimentos universais numa concepção de respeito à diversidade e diferença, bem como aos direitos à valorização cultural, afirmação identitária e aos saberes tradicionais no interior das práticas de escolarização.

O conceito de identidade em que sustentamos este estudo refere-se aqueles produzidos por Hall (1998; 2011; 2013); Silva (1995; 2011; 2013); Woodward (2013) e Bauman (2005; 2013) que pensam a identidade como não essencialista e não fixa, mas sim, como instável, produzida e significada no interior das práticas culturais. Também utilizamos na pesquisa, o conceito de interculturalidade crítica que, segundo Walsh (2009), é aquele que discute as diferenças e as desigualdades numa perspectiva de reconhecimento do outro no âmbito dos “diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros” (idem p. 9).

Com base no reconhecimento do outro, nas questões de identidade e interculturalidade, essa pesquisa teve como suporte de análise, os registros

narrativos disponibilizados pelos discentes indígenas e que, nestes registros, foram observados suas histórias de vida, sua formação escolar, suas expectativas e/ou conclusões que os mesmos/as possuem com relação à formação superior, os significados do processo escolar pelos quais os/as mesmos/as passaram ou passam no decorrer de seus processos formativos. Ao lidar com falas espontâneas, encontramos a subjetividade do sujeito que fala, pois

A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer “Eu”, mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, certa realidade que se insinua por meio do “estrito desfiladeiro da linguagem”, da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos. (BARDIN, 2011, p. 93-94).

Nesta perspectiva, Bardin (2011) mostra que “há várias maneiras de se fazer entrevistas”, sendo uma das formas, a entrevistas “não diretivas”, ou seja, aquelas semidirecionadas “(também chamadas com plano, com guia, com esquema, focalizadas, semiestruturadas)”, sendo esta última forma – semiestruturada, o modelo pelo qual optamos nesta pesquisa.

As pesquisas semiestruturadas devem ser “registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncio, bem como estímulos do entrevistador)” (BARDIN, 2011, p. 93). Compreendemos que as entrevistas são narrativas que oportunizam ao pesquisador/a, o entendimento de si próprio na relação com o/a outro/a, ressignificando o “fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação” (ANDRADE, 2012, p. 174).

Ressaltamos, neste sentido, que o foco central das análises nesta dissertação está nas entrevistas concedidas pelos/a sujeitos/as – acadêmicos e acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, Campus de Ji-Paraná, considerando as contribuições das autoras mencionadas.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 GERAIS

Investigar a produção de identidades indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR tendo como elemento principal o diálogo direto com discentes do Curso.

2.1.2 ESPECÍFICOS

- Documentar a formação em processo de professores/as indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso, tendo como foco, a produção da identidade de universitário/a indígena;
- Analisar o significado da UNIR para os/as estudantes indígenas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural;
- Verificar se no processo de formação o Curso possibilita o reconhecimento das Identidades/Diferenças enquanto trocas interculturais.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O propósito de delinear os aspectos metodológicos nesta seção é de fornecer algumas pistas sobre o campo teórico ao qual a pesquisa foi desenvolvida. O trajeto metodológico é uma forma de expor a produção e a organização das análises no campo do estudo que se constituem desde a maneira de “perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa” (MEYER e PARAÍSO 2012, p. 16). Cabe aqui evidenciar os conceitos que permitiram olhar para as ocorrências no âmbito do Curso de Licenciatura Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, seja através das proposições expressas em seus documentos, seja por meio das narrativas concedidas pelos/as

acadêmicos e acadêmicas indígenas, ou mesmo, através das relações estabelecidas no desenvolvimento do trabalho de campo.

Com referência aos Estudos Culturais, compreendemos principalmente a partir das leituras efetivadas em Hall (1998; 2011; 2013); Silva (1995; 2000; 2013); Woodward (2013) e de autores que se aproximam desse campo, como é o caso de Bauman (2005; 2013) e Moita Lopes (2002), que as identidades não são fixas, as fronteiras culturais não são fechadas e os sujeitos se produzem a partir das trocas e experiências de hibridação. Assim, os Estudos Culturais ajudaram a pensar a realocação do conceito de cultura no interior das produções das ciências sociais e humanas, principalmente repensar a artificialidade das relações binárias (alta cultura x baixa cultura, civilizado x selvagem, culto x inculto e outros), ou seja, os Estudos Culturais desmontam os binarismos, evidenciando que a “cultura é de todos”, oportunizando ao mesmo tempo pensar a identidade a partir das discursividades, analisar o processo de significação a partir das negociações e dos poderes que validam esses significados em determinados contextos, compreender que a realidade é linguagem, repensar identidade/diferença e, entender que a etnicidade também é discursiva.

É oportuno refletir, mesmo que breve, sobre o processo “arqueológico” de surgimento do campo o qual a pesquisa se inspira. Surgido na Inglaterra nos meados do século XX, os Estudos Culturais buscam entender as relações entre as culturas contemporâneas e a sociedade, de modo a valorizar os processos culturais antes desprezados pelos procedimentos metodológicos da cultura ocidental que davam credibilidade somente às pesquisas que tinham como base as análises quantitativas (ESCOSTEGUY, 2013). “Essa desconstrução de uma herança de pesquisa abre caminho para compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX [...]” (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 17). Na mesma perspectiva, Grossberg et al (1995, p. 8), evidenciam que numa era Pós-Moderna, as categorias principais das pesquisas em Estudos Culturais são compreendidas como “gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global”. Neste mesmo sentido Meyer e Paraíso (2012, p.17) afirmam que,

Essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e em outras abordagens que, mesmo não usando em seu prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais, e Estudos *Queer*, entre outros.

Os Estudos Culturais enquanto campo epistêmico, pelo qual se tornou possível produzir conhecimento, passou por inúmeros momentos de “tensões” e, nestas circunstâncias, apresentou “uma grande diversidade de trajetórias: muitos seguiram e seguem percursos distintos em seu interior; foram construídos por um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes” (HALL, 2011, p. 189). Embora se constitua um campo epistêmico, ele (os Estudos Culturais) não se declara como uma disciplina, pelo contrário,

Os defensores mais radicais dessas pesquisas reivindicam doravante o estatuto de uma “antidisciplina”. O termo marca a recusa de divisões disciplinares, de especializações, a vontade de combinar as contribuições e os questionamentos advindos de saberes cruzados, a convicção de que a maioria de desafios do mundo contemporâneo ganham ao ser questionados pelo prisma cultural (MATTELART e NEVEU, 2004, p. 15).

O campo dos Estudos Culturais “não possui nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual que possa reivindicar como sua (GROSSBERG et al, 1998, p. 9), trata-se, portanto, de uma “bricolage”, ou seja, “sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto reflexiva”. As práticas de pesquisas que têm como base os Estudos Culturais dependem das questões que são produzidas, e as questões dependem do contexto ao qual está se produzindo a pesquisa. Cabe aqui afirmar que, “os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (idem, p.13).

De acordo com Hall (2011), houve alguns momentos importantes que redefiniram/redefinem os Estudos Culturais enquanto campo epistemológico. Destaca-se primeiramente as revisões feitas ao marxismo, principalmente, ao determinismo econômico que Marx evidenciou ao colocar o marxismo como uma metanarrativa, ou seja, aquilo que explica tudo, independente do lugar onde se explica. No pensamento marxista, o modelo econômico tornou-se o centro da

construção social. Marx colocou a infraestrutura como determinante, ou seja, a infraestrutura (trabalho, condições materiais), determina a superestrutura (cultura).

Repensando o pensamento marxista, Hall (2011), apontou que o trabalho também constitui o sujeito, mas ele (o trabalho) apesar de ser fundamental, não é tão determinante na constituição da cultura a qual se enredam os sujeitos. Hall (2011), refletindo com/a favor/contra o pensamento marxista evidenciou que,

Em nenhum momento os estudos Culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente e termos teóricos. Desde o início (permitam-me que me expresse assim por agora), já pairava no ar a sempre pertinente questões das grandes insuficiências teóricas e políticas dos silenciamentos retumbantes das grandes evasões do marxismo – as coisas de que Marx não falava nem parecia compreender que era o nosso objeto privilegiado de estudo: cultura, ideologia, linguagem, o simbólico (HALL, 2011, p. 191).

Além das críticas ao marxismo, outro momento importante na constituição do campo teórico dos Estudos Culturais foi o movimento feminista, que ao “invadirem” os Estudos Culturais mostraram o poder patriarcal na produção do conhecimento e a construção machista dos conceitos científicos. Com referência ao movimento feminista dentro do campo, “sabe-se o que aconteceu, mas não se sabe quando nem onde se deu o primeiro arrombamento do feminismo. Uso metáfora deliberadamente; chegou como um ladrão à noite, invadiu; interrompeu, fez barulho inconveniente, aproveitou o momento, cagou na mesa dos estudos culturais” (HALL, 2011, p. 196). Com isso, o movimento feminista provocou novas definições teóricas dentro do campo, impelindo repensar, principalmente, os poderes que constroem os sujeitos, o conhecimento e a própria ciência. Depois vieram os estudos de raça e etnia, seguido pela virada linguística.

A questão racial nos Estudos culturais foi considerada como “fontes extrínsecas” que contribuíram para/com a formação do campo epistêmico. “Com efeito, fazer com que os Estudos Culturais colocassem em sua agenda as questões críticas de raça, da política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, constitui uma ferrenha luta teórica” (HALL, 2011, p. 197).

A virada linguística também foi um dos momentos determinantes na definição/redefinição dos Estudos Culturais, pois passou a ser considerada em Hall

(2011, p.198), “a descoberta da discursividade, da textualidade”. A linguagem, na perspectiva dos Estudos Culturais, passou a expandir

A noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado, o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como local e regulamentação do simbólico como fonte de identidade (idem, p. 198).

A linguagem deixou de ser uma “simples ferramenta” que nomeava as coisas, e passou a expressar que a realidade é linguagem e que os significados estão atravessados pelas relações de poderes que os constituem.

Os estudos Culturais, não são teorias fixas, mas sim a construções de novas discussões sobre uma ou mais temática. Os estudos Culturais têm vários vieses. Nem tudo é ou cabe nos Estudos Culturais. São estudos sobre o concreto. Tenta-se mostrar as coisas como estão/são, não na perspectiva do pesquisador e pesquisadora. O investigador e a investigadora não vai transformar, mas discutir, questionar, problematizar, fazer emergir as “coisas” que não são e/ou estão ditas – não são conclusivas, mas tem a priori a conclusão. Os Estudos Culturais tenta escapar da delimitação. A intervenção se faz em um conjunto de coisas, de todo o estranhamento. Faz-se pensar de diferentes formas.

Os Estudos Culturais são um projeto político, não apenas por construir uma história política do presente, mas por fazer isso de um modo particular, radicalmente contextual, para evitar os mesmos universalismos e essencialismos que caracterizaram as práticas dominantes de produção do conhecimento, as quais têm contribuído, mesmo que não intencionalmente, para o estabelecimento de relações de domínio, desigualdade e sofrimento que os Estudos Culturais desejam transformar. (BARBERO, 2004, p. 39)

A partir do que foi evidenciado e, mediante a proposta de pesquisa – *Identities indígenas: um olhar para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia*, é possível defender que o campo teórico anunciado constitui-se na melhor escolha para se produzir conhecimento referente as diversas posições de identidade que os sujeitos vão assumindo.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos apontados nesta dissertação encontram-se estruturados nos pressupostos pós-estruturalistas, onde consta que a “produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito” (ANDRADE, 2012, p. 174).

Considerando que as narrativas são “forças discursivas” e formas de “reconstruir” os significados que os sujeitos atribuem aos seus processos de vivências e, compreendendo que os processos de escolarização fazem parte das experiências de vida desses sujeitos, é oportuno trazer para a pesquisa o conceito de narrativa, entendendo-a como forma de ressignificação do presente, e que, os sujeitos, ao narrarem suas memórias e suas experiências, expressam suas identidades, diante de si próprio e dos outros.

O conceito de narrativa descrito por Valter Benjamim (1987) expõe que a narrativa é um “discurso vivo” do sujeito e, ao narrar, o sujeito narrador “retira da experiência o que conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1987, p. 2001) e o observador, leitor, “é livre para interpretar a história como quiser, e com isso, o episódio narrado atinge uma amplitude textual” (idem, p. 203) que às vezes, aparece implícita na informação, e por isso, não dão conta de análises prontas, acabadas e absolutas, deixando espaços para novas análises, novos dados, novas interpretações.

Com estas compreensões, foram trabalhados junto aos sujeitos desta pesquisa, os caminhos percorridos por eles e ela² desde sua formação escolar inicial básica até chegar à formação na universidade, uma vez que por meio das narrativas foi possível perceber “as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (ANDRADE, 2012, p. 175). Neste modo de

² Digo *ela* no singular porque apenas uma pessoa do sexo feminino aceitou participar desta pesquisa.

pensar a pesquisa, Andrade (2012), inspirada em Larrosa Bondía (2002, p. 12), afirma que “o ser humano é um ser que interpreta, e para esta autointerpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas”. Assim, as palavras que proferimos têm muito a ver com nossas experiências de vida, ao que fazemos, pensamos, projetamos e afirmamos como sujeitos. Uma forma de reconhecer que somos seres que se ressignificam cotidianamente a partir das situações vividas, é concordar que,

As nossas identidades, aquilo que somos e quem somos, são fabricadas, inventadas e construídas no interior dos discursos de que dispomos: por meio das coisas que ouvimos, lemos, aprendemos na escola, vemos nos dicionários, daquilo que absorvo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação que é a própria vida (ANDRADE, 2012, p. 187).

É nesta perspectiva que as narrativas dos acadêmicos e da acadêmica que colaboraram com esta pesquisa não aparecem como dados prontos e acabados, mas sim, como “documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa; documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural” (ANDRADE, 2012, p.176), cabendo várias análises e/ou interpretações diferentes.

Levando em consideração que, “as narrativas são constituídas entre discursos que se articulam, que se sobrepõem que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2012, p. 179), percebemos dessa forma, que os modos como os indígenas falam de si, caracteriza e exemplifica o conceito de representação do sujeito do qual se usa nesta pesquisa. Eles/a (os sujeitos da pesquisa) sentem-se autorizados, a pensarem, a decidirem e falarem de si, amparados numa compreensão pessoal sobre o que é ser índio e, também, estar numa universidade frequentando um curso de formação superior, mediante o novo, o diferente, o outro.

Nesta perspectiva de investigação, em agosto de 2012, apresentamos aos estudantes optantes do *Ciclo de Formação Específica em Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar*, Turma A, a proposta de pesquisa a qual já destacamos. Na ocasião, estava sendo ofertada a disciplina *Didática Intercultural: Processos de ensinar e aprender*. O professor da disciplina fez

as apresentações formalmente, falou da pesquisa, e explicou que a pesquisadora acompanharia a turma até o final da disciplina.

Foi exposta, então, a pretensão de estudo, os objetivos da observação, e a importância da participação e colaboração dos/as mesmos/as com suas entrevistas no trabalho. Foi percebido, de nossa parte, certo entusiasmo dos/as estudantes indígenas em colaborar assim que foram evidenciados os objetivos da pesquisa, pois a maioria se prontificou instantaneamente, manifestando o desejo de falar sobre eles e sobre o Curso de Licenciatura Básica Intercultural ao qual estavam inseridos. No final da aula, o professor, gentilmente, cedeu alguns momentos para que pudesse organizar uma agenda de entrevistas com os colaboradores/a. O calendário de entrevistas foi organizado mediante disponibilidade de tempo dos indígenas participantes, sendo posteriormente cumpridos rigorosamente pelas partes que compuseram esta pesquisa - pesquisadora e estudantes indígenas.

2.4 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A matriz analítica desta pesquisa encontra-se ancorada nos conceitos dos Estudos Culturais situados num contexto Pós-Estruturalista, sem, no entanto, deixar de observar as contribuições de outros campos epistemológicos. Considera-se que os campos teóricos escolhidos são os mais apropriados para a análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

Assim, problematizar a possível articulação da pesquisa com os campos teóricos mencionados tem relevância para este trabalho. As análises dos dados têm como base as entrevistas narrativas disponibilizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa (os/as indígenas matriculados/as no curso de licenciatura básica intercultural). O tratamento e análise dos dados foram fundamentados em Laurence Bardin (2011), que trabalha com a análise categorial temática. Este tipo de análise

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de

elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Para a realização da pesquisa foi necessária a elaboração de entrevista semiestruturada, individual e gravada, sendo que, no percurso desta pesquisa, foi desenvolvido um roteiro de entrevista levando em consideração os objetivos (gerais e específicos). O roteiro tem a ver com os percursos formativos dos sujeitos, participantes deste trabalho – os/a estudantes do curso em questão, onde a partir dos primeiros contatos entre pesquisadora e sujeitos participantes, (apresentações formais, pessoais, e dos objetivos da pesquisa) foram iniciados os trabalhos de coletas de dados com a realização das entrevistas. Coube-nos realizar as entrevistas, ouvir as gravações das narrativas e transpô-las para o papel digitando-as e transcrevendo-as.

Ressaltamos que os/a indígenas entrevistados não foram mantidos no anonimato. As iniciais dos nomes, bem como as etnias que aparecem nas análises, não são fictícias nem foram escolhidos aleatoriamente. Esclarecemos que dispomos de todos os termos Livres e Esclarecidos acordados e devidamente assinados por todos os indígenas entrevistados. A decisão de manter as iniciais do primeiro nome e as etnias dos/a indígena entrevistados/a se dá, porque entendemos, com base nos pressupostos teórico-metodológicos desta pesquisa, que os sujeitos participantes são únicos e estão autorizados a falarem por si, de suas experiências e histórias de vida de forma singular.

2.5 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Buscamos neste tópico, traçar o perfil dos sujeitos participantes dessa investigação. Para tanto, cabe elencar aqui algumas informações pessoais e/ou profissionais dos mesmos. O perfil dos sujeitos dessa investigação foi traçado com base nos levantamentos prévios efetuados no âmbito do DEINTER/Campus de Ji-Paraná/UNIR.

O convite para as entrevistas foi estendido apenas para os acadêmicos/as matriculados na primeira turma, pelo entendimento de que estes/a possuem mais elementos para a pesquisa, uma vez que estão inseridos/a no curso há mais tempo. No entanto, um acadêmico da segunda turma manifestou interesse em participar da pesquisa e, prontamente, foi aceito. Esse grupo atualmente é composto por quarenta e três acadêmicos/as matriculados na Turma A, sendo que deste grupo, apenas oito aceitaram participar da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta a quantidade de alunos/as matriculados/as na primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Quadro 1: Quadro dos alunos matriculados na primeira turma (Turma A) em 2013 por etnia.

Nº DE ORDEM	ETNIA	QUANTIDADE DE MULHERES	QUANTIDADE DE HOMENS	TOTAL
1.	AIKANÃ	1	1	2
2.	ARARA	----	2	2
3.	CABIXI	----	1	1
4.	CINTA LARGA	----	2	2
5.	GAVIÃO	----	5	5
6.	JABUTI	1	1	2
7.	KARITIANA	----	1	1
8.	MACURAP	2	---	2
9.	ORO AT	----	1	1
10.	ORO EO	----	1	1
11.	ORO MON	2	2	4
12.	ORO NÃO	---	7	7
13.	ORO WAJE	1	1	2
14.	ORO WARAN	----	2	2
15.	ORO WARAN XIJEIN	----	2	2
16.	SURUÍ	----	5	5
17.	TUPARI	----	2	2
TOTAL		7	36	43

Fonte: Listas de presença disponíveis no DEINTER

Dos oito sujeitos participantes, sete são do sexo masculino e uma do sexo feminino. Como pode ser observado no quadro, a presença das estudantes mulheres no curso é muito pequena em relação a dos homens, motivo pelo qual se explica apenas uma mulher ter se prontificado a participar da pesquisa. A participação mínima das mulheres neste nos remete pensar sobre as relações de gênero implicadas no seio das sociedades indígenas.

A questão de gênero nas comunidades indígenas aparece na divisão das tarefas cotidianas de trabalho feminino e masculino. Sobre essa questão, uma professora indígena, estudante do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, em um evento denominado *Povos indígenas: dialogando com o ensino médio* – ocorrido em março de 2014 em função do Curso, deu um depoimento sobre o papel da mulher indígena dentro e fora da aldeia, bem como as funções importantes consideradas por estas. Segundo a indígena (C. GAVIÃO) “as mulheres indígenas não trabalham fora como as mulheres da cidade que trabalham em mercados, lojas e outros lugares, nós mulheres indígenas cuidamos da casa, dos artesanatos, dos maridos. As mulheres indígenas têm liberdade, aquelas que trabalham como eu que sou professora têm liberdade”. Esta fala de C. Gavião afirma o lugar feminino dentro da sua comunidade indígena.³

Ainda de acordo com depoimentos das indígenas estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural da UNIR, muitas das estudantes passam por situações constrangedoras para manterem-se no Curso, umas por não terem apoio dos companheiros e às vezes da própria comunidade para participarem da formação em nível superior, e outras por ouvirem reclamações dos próprios colegas indígenas do sexo masculino por trazerem as crianças para as etapas/aulas no Curso, que segundo as reclamações, atrapalha a concentração dos mesmos.

Outro fator que nos leva refletir sobre a relação de poder estabelecida pela questão de gênero percebida no Curso pode ser a luta implantada pela mulheres indígenas estudantes com relação ao auxílio financeiro – bolsa, para estas mulheres

³ Discussão apresentada inicialmente na Dissertação de Mestrado de Rozane Alonso Alves pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (MIMEO).

pudessem trazer seus filhos e filhas para as etapas. Os homens defendiam que elas não poderiam receber uma bolsa estudantil com valor maior que a deles para se manterem no Curso. A solução encontrada por votação – entre eles, foi de estabelecer o mesmo valor também para ambos, ou seja, o auxílio para as mulheres indígenas que trazem seus filhos e filhas para as etapas do Curso foram incorporados à bolsa estudantil. Consideramos, assim como Paraíso (2012), que a partir de estudos e pesquisas, os discursos sobre como as mulheres e homens devem ser, se comportar e fazer na sociedade podem ser desmontados, descompostos e desconstruídos.

Esses diferentes discursos e significados podem contribuir (e têm contribuído) para produzir desigualdades entre homens e mulheres, garotos e garotas, moças e rapazes e reforçar distinções, discriminações, sofrimentos e hierarquias. Mas nestes espaços, também, discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas. (PARAÍZO, 2012, p. 30-31)

Assim entendemos que a questão de gênero presente no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR está ligada à questão de identidade/diferença, e pode ser palco para novas pesquisas e estudos.

2.6 LÓCUS DA PESQUISA

O local da pesquisa ao qual este estudo se refere é o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, ofertado no Campus de Ji-Paraná, região central do Estado de Rondônia, surgido no ano de 2009 com a finalidade de formar os/as professores/as indígenas que já lecionavam nas escolas indígenas, antes formados/as em magistério pelo Projeto de Formação de Professores Índios (Projeto AÇAÍ)⁴, que foi o marco da educação escolar indígena do Estado de

⁴ Projeto AÇAÍ – Projeto de Magistério Indígena cujo objetivo é assegurar aos indígenas, uma formação de professores/as voltada para atender as tradições culturais, locais e/ou as características próprias de cada povo indígena localizado no Estado de Rondônia e Noroeste do Estado do Mato Grosso, e foi resultado de intensas discussões entre lideranças e movimentos indígenas que demandavam a necessidade de uma educação indígena institucionalizada e a formação de professores índios especificamente para atuar nas escolas das aldeias. Informações extraídas da Tese de doutorado de Mario Roberto Venere (2011).

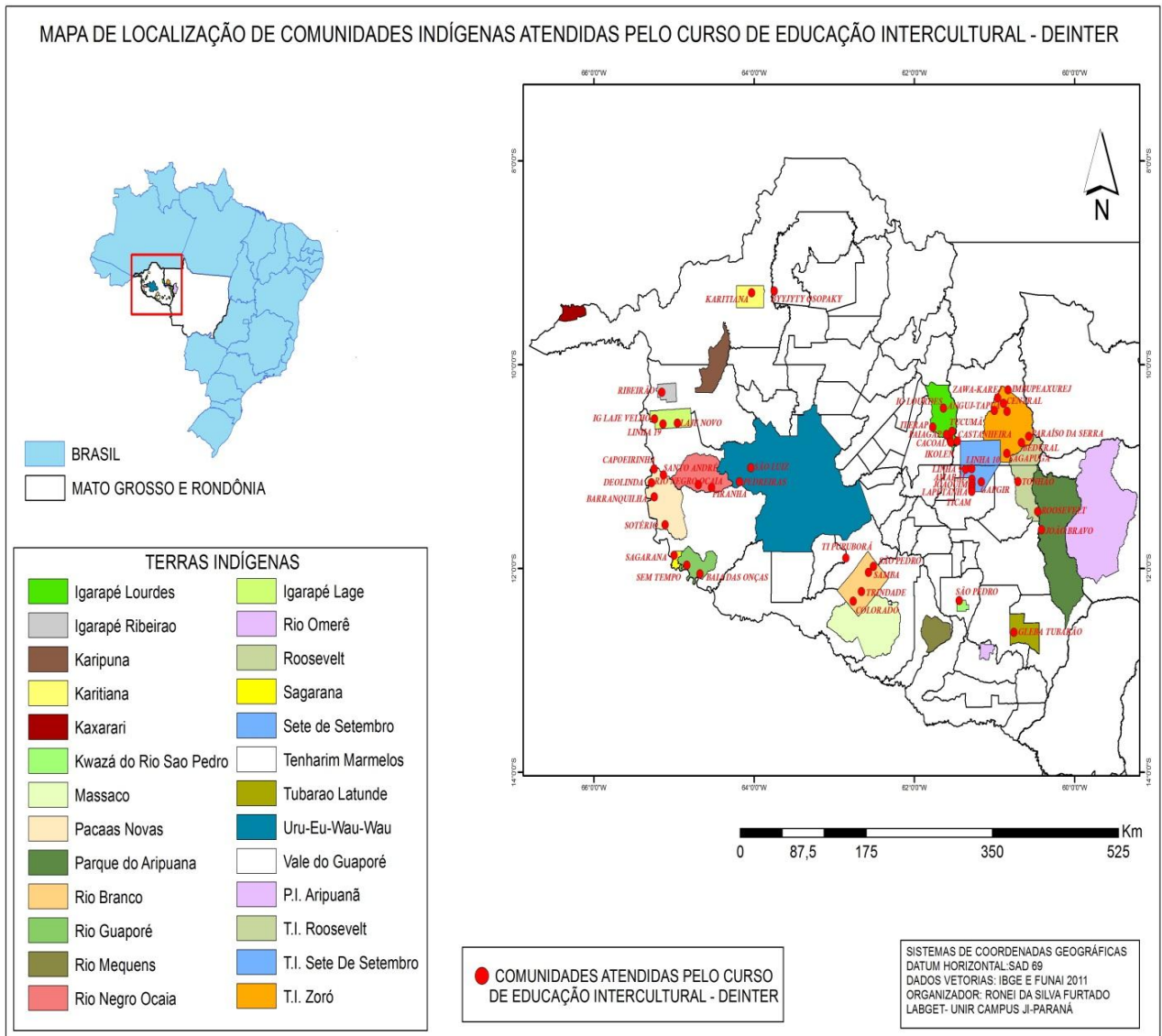
Rondônia”⁵ (p.17). Considerando a formação em Magistério de inúmeros professores e professoras indígenas pelo Projeto AÇAÍ, surgiu a demanda de formação destes e destas em nível superior, ocorrendo assim, numerosos debates entre as organizações indígenas e indigenistas em conjunto com a Universidade Federal de Rondônia, mais precisamente, no Campus de Ji-Paraná.

Foi neste contexto que o “[...] Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Campus de Ji-Paraná, criou o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural a partir das demandas apresentadas pelas comunidades indígenas [...]” (NEVES, 2009a, p. 82). A autora mostra que foi em “18 de Novembro de 2008, por meio da Resolução 198, o Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), finalmente aprovou o Projeto do Curso” (Idem, p. 84). Em 2009 houve o primeiro processo de Seleção em Vestibular Específico para professores (as) indígenas com a entrada no segundo semestre de 2009, quando foram aprovados 50 candidatos (as). Novamente em 2010, ocorreu mais um vestibular, desta forma, aprovou-se mais 50 acadêmicos (as) indígenas. Em 2011, o total de aprovados foi 41 candidatos (as) totalizando 141 estudantes indígenas. Atualmente o curso conta com três turmas, sendo a primeira (com ingresso em 2009) chamada por Turma A, a segunda (com ingresso em 2010) por Turma B e a terceira (com ingresso em 2011) por Turma C.

Com base nas listas de presença disponibilizadas pela coordenação do DEINTER em 2013, foi possível verificar que se matricularam no Curso um total de 141 estudantes, destes, 131 permaneceram na Universidade e 10 desistiram da formação. Dos 131 que permaneceram matriculados, apenas 26 são mulheres. É neste sentido que elencamos como lócus deste estudo, o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR com objetivo de documentar a formação em processo dos estudantes indígenas, tendo como foco, a produção de identidade desses estudantes no ambiente formativo da universidade, e para isso, é importante conhecer os espaços em que se encontram esses povos. Assim, a cartografia abaixo, busca esclarecer a localização das TI, bem como as etnias contempladas pelo curso.

⁵ A este respeito, pode ser verificado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia - UNIR campus de Ji-Paraná.

Figura 1: Mapa da Localização das Terras Indígenas atendidas pelo Departamento de Educação Intercultural – DEINTER



Fonte: Laboratório de Cartografia do Curso de Engenharia Ambiental da UNIR, Campus de Ji-Paraná⁶

O Curso atende indígenas de vinte e seis Terras Indígenas. Fazem parte deste levantamento as seguintes TI: Igarapé Lourdes, Igarapé Ribeirão, Karitiana, Kaxari, Kwazá do Rio São Pedro, Massaco, Pacaas Novas, Parque do Aripuana, Rio Branco, Rio Guaporé, Rio Mequéns, Rio Negro Ocaia, Igarapé Lage, Rio Omerê,

⁶Organizado por Ronei

Roosevelt, Sagarana, Sete de Setembro, Tenharim Marmelos, Tubarão Latundê, Uru-Eu-Wau-Wau, Vale do Guaporé, Aripuanã, Roosevelt, Sete de Setembro e Zoró.

Nas vinte e seis Terras Indígenas apresentadas podem ser identificadas cinquenta e uma aldeias, nas quais em algumas delas moram os/as discentes que compõem o quadro de acadêmicos indígenas atendidos pelo Curso. A cartografia exemplifica a localização aproximada do público recebido pelo Curso por Terras Indígenas (T I) e etnias que ocupam esse território.

Assim, pensar o contexto de formação de professores/as no curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) implica em estabelecer relações entre os parâmetros que legalizam e validam a educação indígena na UNIR que tem propósito de “formar e habilitar professores em licenciatura intercultural para lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas”⁷. Com base nas informações presentes no Projeto Pedagógico de Curso, observamos que este – o Projeto Pedagógico - se configura da seguinte forma: Cinco anos de duração, sendo três anos de conhecimento comum e dois anos de conhecimentos específicos, divididos nas áreas de: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Ciências da Sociedade Intercultural. Assim, é possível constatar que o esforço explicitado na proposta curricular do curso é de estabelecer uma relação entre as realidades postas na sociedade e as necessidades de formação dos sujeitos, voltada para as premissas legais no âmbito da educação indígena.

É neste sentido que este estudo busca investigar a produção de identidades indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural sob a análise de Neves *et. al.* (2009a) vem esclarecer que:

⁷ Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural – UNIR. Disponível no site: www.deinter.unir.br.

[...] o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, destinado à formação de docentes indígenas através da Resolução Nº. 9 tem início definido para julho de 2009 em Ji-Paraná, Rondônia. Este é um gesto que significa, sobretudo, um pequeno passo na direção da viabilização do direito à educação, do respeito às culturas tradicionais, na medida em que, com esta ação, favorece a permanência de docentes e estudantes indígenas em suas comunidades em um processo permanente de revalorização da Terra Indígena. Ao propormos o referido tema, apostamos na possibilidade de um encontro a favor dos direitos dos povos da floresta amazônica, tendo em vista a atual situação pós-contato que sugere o estabelecimento de relações pautadas neste esforço de não só reconhecer as diferenças culturais, mas fundamentalmente construir propostas de enfrentamento à diferença na perspectiva de aprendizagem coletiva (NEVES, 2009a, p. 77).

Com o intuito de promover o diálogo a cerca da formação docente no contexto indígena, o Projeto Político Pedagógico do Curso em Licenciatura em Educação Básica Intercultural aponta, como objetivo central, a formação e habilitação de docentes indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas. No Projeto Pedagógico o Curso aparece organizado segundo o princípio de Currículo Integrado a partir de:

Temas Referenciais articulados em *Temas Contextuais* semestrais obrigatórios (que equivalem a disciplinas), sendo que os três primeiros anos compreendem o *Ciclo de Formação Básica* que habilitará os professores a atuarem no ensino fundamental, seguido de dois anos que formam o *Ciclo de Formação Específica*, de acordo com uma ênfase escolhida pelo acadêmico ou acadêmica, a saber: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural; bem como de atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que completam a formação do aluno e aluna, com uma carga horária total correspondente a 4000 horas (p. 19. GRIFO DO AUTOR).

Esta inserção possibilita aos/as acadêmicos/as indígenas intervir e propor medidas que vão ao encontro das especificidades de sua etnia, levando em consideração a atuação dos mesmos junto às políticas educacionais.

Tendo em vista que os objetivos desta pesquisa foi buscar compreender o processo da formação de professores indígenas em Rondônia no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR e, levando em consideração a temática: *Identities indígenas: um olhar para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia*, faz-se necessário

retomar aqui, alguns pontos que são considerados significativos para avaliar o processo de formação de professores indígenas em Rondônia, principalmente no que se refere à relação entre o processo de formação de professores/as indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação básica intercultural de Ji-Paraná e os aportes teóricos relacionados às identidades assumidas pelos discentes indígenas no decorrer de sua formação escolar.

Uma das discussões presentes hoje no campo da educação indígena é a questão de se construir um espaço intercultural, de troca, da experiência e dos modos de se conviver por meio desta troca de saberes. As universidades também se iniciam nesta nova temática tão emergente que envolve a formação de professores e professoras indígenas para atuar nas escolas da aldeia. Assim, a formação de professores e professoras indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia deve ser construída numa perspectiva intercultural, onde a constituição do sujeito indígena possa ter como alicerce, uma educação diferenciada e que realmente vá ao encontro das especificações das comunidades indígenas, e assim, criar uma relação de reciprocidade com a academia, com os modos de viver a universidade.

Para se estabelecer esta relação de troca, torna-se necessária um equilíbrio entre os conhecimentos distintos, criando um processo de resignificação - entendido aqui como meio específico de mediar as práticas pedagógicas envolvendo as particularidades de cada povo, na formação destes/as acadêmicos/as. A partir da efetivação, consolidada pela construção de cursos específicos e diferenciados para a formação superior dos e das professoras indígenas, as comunidades indígenas se inserem, bem como se apropriam deste espaço para confirmar suas lutas políticas frente à sociedade não indígena. Estas lutas políticas assumem também, o papel representativo do reconhecimento identitário. Segundo Silva (2013, p. 81) a “afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”.

Assim, entendemos que a proposta curricular presente no projeto deste curso vem ao encontro das necessidades de a universidade atender a aspirações dos povos indígenas que “há muito tempo anseiam por programas educacionais

específicos e diferenciados que venham a atender as suas necessidades [...]” (PPC, 2007, p. 6), principalmente no que se refere à educação. A criação do curso em questão configurou-se em um momento de luta dentro do espaço acadêmico da UNIR, onde de um lado estavam aqueles/as que defendiam os direitos dos indígenas, que viam/veem os indígenas como seres constituídos de diferenças e que reivindicam o direito de serem “olhados” como diferentes, como sujeitos culturais que exigem seus espaços no meio social.

Mediante as reivindicações das populações indígenas, alguns professores/as da UNIR encabeçaram essa luta e travaram certa “batalha” dentro da Universidade com objetivo de atender as solicitações tanto almejadas no meio indígena, que era/é a continuidade de formação dos professores indígenas em nível superior dos professores indígenas egressos da formação em magistério, advindos do Projeto AÇAÍ. Devido a essa movimentação de luta dentro e fora dos espaços da UNIR, foi criado no ano de 2007, este curso de modo específico e diferenciado, destinado a formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural.

Considerando estas perspectivas, compreende-se que o Curso de Licenciatura em Educação Básica da UNIR, fundamenta-se em discursos, (notados a partir do seu Projeto Pedagógico) em uma proposta de educação intercultural que articula-se em um contexto, voltado para o respeito cultural, cidadania e promoção de valores, e dessa forma, tenta corresponder à coesão social, à aceitação da diversidade, do respeito ao próximo, da igualdade de oportunidade e da equidade de direitos e deveres, além de imprimir uma ideia de participação democrática e preocupação com o bem estar social das populações indígenas.

3 ABORDANDO A TEMÁTICA

Permita-me comentar que a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divididas e fortemente diferenciadoras. Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAN2005, p. 44).

Nesta seção, apresentamos alguns dados relacionados à Educação Escolar Indígena com uma breve reflexão baseada na história brasileira, principalmente no contexto amazônico, região que envolve a temática em estudo. Também abordamos as lutas e movimentos que deram suporte para o surgimento de leis e documentos Oficiais que tornaram possíveis a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada de forma acessível a estes povos. Lutas essas que deram impulso para a criação de cursos de formação de professores/as indígenas por todo o Brasil, principalmente nas regiões onde estão concentrados os maiores índices populacionais indígenas, como é o caso da Região Norte onde está localizado o Curso de Licenciatura Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia.

3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DA HISTÓRIA

Pensar a educação indígena em seu contexto amplo comporta elencar alguns fatos históricos que nos permitem entender o processo social pelo qual passou e/ou passa a escolarização dessas populações. No decorrer da história do Brasil, os indígenas brasileiros tiveram como legado, um histórico de exploração e marginalização pelos colonizadores europeus que impuseram a cultura colonial através dos seus métodos educacionais. Esses métodos tinham como principal objetivo dominar as populações indígenas e mantê-las obedientes. Situações como

esta foram evidenciadas por Ribeiro, ao esclarecer que, “foram grandes os conflitos entre jesuítas e colonos, defendendo, cada qual, sua solução relativa aos aborígenes: a redução missionária ou a escravidão...” (RIBEIRO, 1997, p. 54).

Para evidenciar a história da educação escolar indígena no Brasil, elencamos, de forma sintética, alguns períodos que serviram como delineadores deste processo educacional. Registros históricos evidenciam que a educação para índios no Brasil teve início em 1549, com o efetivo contato destes povos com os padres jesuítas na tentativa de propagar a fé cristã e os modos religiosos pregados pela igreja católica que impuseram aos indígenas novas vestimentas, costumes e dialetos (RIBEIRO, 1997).

A princípio, as missões jesuíticas ensinavam os índios a ler, escrever e contar para, posteriormente, coagi-los à obediência da doutrina cristã católica. Não bastando a intervenção da referida instituição (católica) nos espaços e culturas indígenas, houve, segundo Ribeiro (1995, p. 37-38), uma mudança na maneira social a qual estas populações estavam acostumadas, tendo em vista que,

Ao contrário dos povos que aqui encontraram, todos eles estruturados em tribos autônomas, autárquicas e não estratificadas em classes, o enxame de invasores era a presença local avançada de uma vasta e vetusta civilização urbana e classista [...] a igreja católica, com seu braço repressivo, o Santo Ofício.

A imposição jesuíta durou mais de 200 anos. O período jesuítico se estabeleceu no Brasil até o ano de 1757, tempo em que os jesuítas deixaram de fazer parte dos interesses da coroa portuguesa, sendo então, expulsos do Brasil (HENRIQUES *et al*, 2007).

Henriques (*et al* 2007, p. 11) afirma que os jesuítas deixaram de “contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da colônia, para o qual, como reivindicavam os colonos, a escravização dos índios era necessária.” As leituras efetivadas em Henriques *et al* (2007) trazem a compreensão de que, em consequência dos fatos supramencionados, os aldeamentos sustentados pelas missões, foram elevados para vilas, sendo portanto, criado os Diretórios. Com o regime de Diretórios, os indígenas continuaram a ser explorados economicamente e culturalmente, sendo que instituiu-se a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa. Houve, nestas circunstâncias, um

processo de expropriação cultural, onde os indígenas eram proibidos de se comunicarem em sua língua materna, principalmente no âmbito das salas de aula.

De acordo com Henriques (*et al* 2007), somente a partir de 1845, através do Decreto 426, de 24 de julho, definiu-se uma nova normatização das Missões. “Essa norma trata das diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas” (*idem*, p. 12). O objetivo das novas missões era capacitar os índios, a fim de torná-los intérpretes da língua indígena e portuguesa para auxiliá-los nos trabalhos missionários.

Autores como Silva e Azevedo (2004) ao problematizar as escolas e os movimentos indígenas, principalmente a partir dos Estados do Amazonas, Acre e Roraima, esclarecem que as intenções da coroa Portuguesa com relação aos indígenas, para os colonizadores, a educação escolar indígena era vinculada de forma explícita às ordens religiosas, comandadas pelos missionários católicos atrelados à Coroa. “Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até os meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem “catequizar”, “civilizar” e “integrar” ou em uma cápsula, pela negação da diferença” (SILVA & AZEVEDO, 2004, p.150).

Considerando as situações de contato, bem como, as ocorrências de expropriação das culturas e espaços indígenas e, tendo em vista, principalmente, as amplas discussões advindas de ciências como a Antropologia, iniciou-se um novo delineamento para as questões indígenas no Brasil. Neste cenário, o surgimento de instituições e políticas voltadas para os povos indígenas foi fundamental, como por exemplo, o aparecimento do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, cuja função “oficial” era prestar assistência ao índio e “protegê-los” contra os atos de exploração e servidão ao qual eram expostos. Extinto em 1967, o SPI cedeu lugar a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que deteve a responsabilidade pela educação indígena (HENRIQUES *et al*, 2007). Relatos de indígenas de Rondônia descrevem como se dava a atuação da FUNAI no que se refere à educação escolar:

Após a passagem dos missionários no processo educativo dos povos indígenas, é implantada a educação formal nos anos 80 através da instalação de escolas nas próprias aldeias, onde professores e professoras eram não-índios, funcionários da FUNAI (Fundação

Nacional do Índio), com uso exclusivo da língua portuguesa. [...] os professores e professoras não-índios, produziam uma série de violências físicas, psicológicas e culturais, com os alunos indígenas: puxões de orelhas, beliscões, confinamentos, xingamentos, proibição de se comunicarem em sua língua materna. (NAKYT, *et al*, 2006, p. 06-08).

A fala supracitada revela a atuação da FUNAI no âmbito de comunidades indígenas de Rondônia, principalmente a relação deste órgão com a educação escolar dentro de um período específico. A escola sempre foi um elemento de singular importância para os povos indígenas, daí a seriedade de ser debatida e compreendida dentro de alguns marcos históricos e conceituais relevantes para a constituição desta instituição (a escola) não apenas para os povos indígenas, mas dos povos indígenas.

A respeito dos direitos indígenas no Brasil, Santos (2004) evidencia que importantes passos foram dados em 1988 quando do aparecimento de um capítulo específico na Constituição Federal sobre os Povos indígenas, garantindo direitos básicos destes povos, por exemplo, o Art. 231, onde estabelece que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. A Constituição Federal de 1988, art. 210 ainda define que “o que as escolas devem ou não ensinar é matéria exclusivamente dos povos indígenas para os quais elas existem”. Foi a partir deste contexto que iniciou uma ampla reforma no âmbito da atuação, principalmente do Estado junto aos povos indígenas (SANTOS, 2004).

No âmbito da educação escolar, muitas foram as contribuições, principalmente de órgãos não governamentais a exemplo da União Nacional Indígena (UNI) criada em 1979 e que teve papel fundamental, tanto na aprovação de um capítulo específico sobre os povos indígenas na Constituição, como também, na articulação com os setores de base (HENRIQUES *et al*. 2007). Avanços importantes ainda foram dados em 1991 quando se efetivou novos dispositivos para a educação escolar indígena que, a partir de então,

Deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) e assumiu o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e de sua manutenção. Isto levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta

de programas educacionais indígenas. Com o Decreto 26/91, retirou-se a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas e atribuiu-se ao Ministério da Educação e do Desporto a coordenação das ações, bem como sua execução aos estados e municípios. (BRASIL, 2012, p. 2).

Tendo em vista o que já foi exposto, podemos compreender que, em um contexto de lutas e enfrentamentos, a educação escolar indígena foi sendo construída e, no decorrer da história, foi oportunizando aos povos indígenas o acesso aos conhecimentos oficiais, ou seja, os conhecimentos adquiridos através da escola, porém, com uma educação escolar antes pensada dos não índios para os índios. Essa educação, portanto, veio ocorrendo num contexto de confronto do ponto de vista cultural e ideológico, e mesmo nos dias atuais, esse modelo de educação continua pensado a partir do ponto de vista da cultura ocidental.

3.2 O PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES E ASSOCIAÇÕES INDÍGENAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL AMAZÔNICO: DAS PRIMEIRAS LUTAS AO INTERCULTURAL DE RONDÔNIA

Neste tópico evidenciamos o papel das organizações e movimentos sociais para efetivação da educação escolar indígena, mostrando o protagonismo indígena para as conquistas sociais indígenas no contexto brasileiro, principalmente no âmbito amazônico, espaço em que se constitui o campo desta pesquisa. Expõe-se aqui, que a criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia se deu por meio, também, de lutas e movimentações advindas pelos anseios das populações indígenas presentes no espaço territorial de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, assunto também tratado nesta seção.

A conquista dos direitos sociais pelas populações indígenas ocorreu por meio de lutas e movimentos organizados e através de associações e organizações populares indigenistas, sendo que os primeiros movimentos indígenas surgiram na década de 1970. Tais movimentos tiveram como impulso, alguns fatores que levaram os indígenas a mobilizarem-se e organizarem-se socialmente em busca de reconhecimento étnico e cultural. Silva (1999) aponta três fatores considerados

essenciais na mobilização indígena para o direito à educação escolar específica e diferenciada. O primeiro fator é caracterizado como fator interno, conflitos territoriais e culturais onde a maioria das populações indígenas via-se ameaçadas por constantes invasões territoriais, ao mesmo tempo em que eram desrespeitadas culturalmente.

Tais conflitos estavam levando as populações indígenas ao genocídio – suicídio em massa dos povos indígenas, e etnocídio – aniquilamento da cultura, causando quase que um extermínio, tanto cultural como populacional desses indígenas. O mesmo autor também evidencia que o segundo fator foi o externo, onde, na década de 1970, a sociedade majoritária (de cultura europeia) envolvente começou a organizar-se e articular-se contra o regime militar que imperava no Brasil, e em meio a essa movimentação política, surgiram os movimentos populares em favor da democracia, e isso influenciou as lideranças populares indígenas a também movimentarem-se e, a criarem estratégias de mudanças com vistas na “transformação da realidade sociopolítica e econômica do país” (SILVA, 1999, p. 96), em favor de melhorias e reconhecimento étnico e cultural.

Como terceiro e último fator, o autor aponta o continental, que surgiu do embate social de diversos países onde buscavam a implementação de “modelos políticos e econômicos” sob a concepção socialista. No entanto, ao mesmo tempo em que as organizações apoiavam os países socialistas que buscavam uma divisão econômica igualitária, as classes dominantes instauravam “repressão, perseguição, tortura, e violência institucionalizada” (idem, p. 96). Neste contexto continental para os povos indígenas, um marco importante “foi o Parlamento Índio Americano do Cone Sul, realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974, que possibilitou a primeira participação de lideranças indígenas do país em eventos internacionais dessa natureza.” (SILVA, 1999, p. 96).

Nesta conjuntura de enfrentamentos a partir das lutas e movimentos em favor da democracia, direitos iguais e do reconhecimento identitário, consolidaram-se os movimentos indígenas em diversas regiões brasileiras e, um dos principais elementos que desencadearam a mobilização indígena foi a defesa de seus territórios. “Basta lembrar que, apesar de o Estatuto do Índio dar como limite para a demarcação de todas as terras indígenas em dezembro de 1978, até aquela data,

menos de 20% das terras estavam demarcadas.” (SILVA, 1999, p. 96). Entende-se que antes da educação escolar, a terra foi um dos principais fatores que mobilizaram as populações indígenas no Brasil, isso porque da terra é que se mantinham a sobrevivência dessas populações.

A heterogeneidade foi a marca da década de 1980 e a característica dos movimentos indígenas ao irem se estruturando, organizando, articulando nas mais variadas formas. As bandeiras mais importantes continuaram sendo a luta pela terra e pelo reconhecimento de fato de suas sociedades e formas de vida, e a construção de relações de autonomia ante o Estado. (SILVA, 2000, p. 98)

A partir das assembleias indígenas realizadas nas diversas regiões do Brasil, criaram-se entidades de apoio à causa indígena. Essas entidades eram formadas pela sociedade civil indigenista que, organizada, desencadearam vários questionamentos e críticas sobre o processo colonizatório brasileiro, questionando a desapropriação das terras e a expropriação cultural desses povos. Com esses movimentos indigenistas, formaram-se algumas alianças entre indígenas, indigenistas e governo em favor de Projetos e Leis que viessem beneficiar também as populações indígenas brasileiras. Essas alianças tiveram a participação não apenas de lideranças indígenas, mas também de sindicatos, estudiosos e sociedade civil organizada. Desse modo, “a construção de alianças, não apenas com outros povos indígenas, mas com todos os setores populares, tem sido fatores que têm marcado e dado visibilidade e consistência aos movimentos indígenas.” (ibidem, p. 97).

Através das associações e organizações, os indígenas tem se tornado atores centrais do desenvolvimento sociocultural em suas respectivas comunidades, envolvendo-se em movimentos e lutas em favor do reconhecimento étnico, cultural, social, escolar e na defesa e demarcação de seus territórios. Neste sentido, “as organizações indígenas desempenham o papel de interlocutoras das comunidades junto ao Estado e à Sociedade Civil, papel este que, antes dos anos 70, era assumido por certos profissionais (antropólogos, indigenistas, jornalistas, etc.) e entidades que apoiavam a luta indígena.” (AZEVEDO e ORTOLAM apud SILVA, 1999, p. 100).

As associações indígenas na Amazônia possuem diferentes características e estruturas, pois a maioria delas é formada por uma ou mais comunidades de

diferentes etnias, que juntas, representam a coletividade indígena e seus interesses locais. Essas associações, de acordo com Marcos Silva⁸, “São, em sua maioria, agências de âmbito local, cujos nomes fazem referência a povos, territórios, aldeias, lugarejos, distritos, municípios, estados, cursos d’água, atividades econômicas e profissões”.

Assim, a região amazônica, ganhou destaque com a quantidade de associações e organizações indígenas que possui, dentre as quais, uma muito importante na questão escolar indígena, foi/é a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR), que preocupados com a forma com que era tratada a educação escolar indígena na região, passou a questionar e decidir através de assembleias os novos rumos para a escola indígena amazônica.

Na ocasião, os índios reclamaram da falta de escola para alfabetizar seus filhos. Deixaram claro, porém, que não queriam uma escola “como funciona para os brancos, mas sim uma escola que faça com que o índio queira continuar ser índio e não ficar desejando abandonar a aldeia; essa escola deve ter professores indígenas e ficar dentro das malocas” (JORNAL PORANTIM *apud* SILVA 1999, p. 102).

De acordo com Silva e Azevedo (1995), em 1994 os professores indígenas da região norte, preocupados com a situação “atual e futura” das escolas indígenas da região norte, através do movimento COPIAR - Comissão dos professores Indígenas do Amazonas e Acre firmaram uma “declaração de princípios” onde elencaram alguns pontos que deveriam nortear a formação escolar dos indígenas amazônicos.

Dentre os princípios elencados foram destacados que os currículos e regimentos das escolas deveriam ser específicos e elaborados por professores indígenas, juntamente com as respectivas comunidades, lideranças, organizações e assessorias; e que além das comunidades indígenas indicariam a direção e a supervisão escolar em suas comunidades, as escolas indígenas deveriam priorizar a valorização das culturas e suas línguas, bem como e as tradições de seus povos (SILVA; AZEVEDO, 2004).

⁸Marcio Silva é Prof. Dr. do Departamento de Antropologia da USP- FFLCH. Informações disponíveis no site: <http://www.pontourbe.net/edicao7-artigos/127-organizacoes-indigenas-na-amazonia-brasileira-um-rapido-sobrevoo>. Acessado em 23.mar.2013.

Na mesma declaração, ainda foi citado que os professores indígenas teriam garantido o direito a uma formação específica para atuação nas escolas, bem como aprimoramento de suas práticas pedagógicas. O referido documento (a declaração) ainda expõe que os professores/as indígenas, ao atuarem, teriam como função, fortalecer a educação indígena para que pudessem atuar na defesa, conservação e manutenção de seus territórios, bem como, o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem, e que os Municípios, Estados e União, garantiriam a educação escolar indígena de forma específica e diferenciada e reconheceriam oficialmente as escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal, entre outros. Tais princípios foram criados a fim de que a educação fosse efetivamente adequada às realidades indígenas de modo diferenciado e específico, uma vez que as culturas em questão eram/são diversificadas (SILVA; AZEVEDO, 2004).

Em Rondônia, no ano de 1980, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) iniciou algumas atividades de formação indígenas para o magistério, e atuou nos diálogos que estabeleceram algumas implementações de políticas públicas no sentido de favorecer a educação escolar indígena no Estado. De acordo com Isidoro (2006), este órgão, o CIMI, se envolveu nas discussões que desencadeou a formação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), que além do CIMI, tinha como colaboradores diversas entidades governamentais e não governamentais, entre estas a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC); a FUNAI; o Conselho de Missão entre índios (COMIN); o *Summer Institute of Linguistics* (SIL); a UNIR, dentre outros.

O Núcleo de Educação Indígena (NEIRO) é um fórum de discussão composto por entidades governamentais e não-governamentais indigenista e entidades indígenas. O seu objetivo é discutir os problemas referentes à educação escolar indígena e propor políticas públicas para implementar ações que contribuam para a qualidade desta[...]. (ISIDORO, 2006, p. 89).

Com os diálogos a partir da criação do NEIRO, e devido à necessidade de formar os professores indígenas em nível de magistério, em 1988, surgiu a implantação do Projeto AÇAÍ – Projeto de Magistério Indígena, que visava/visa à formação em magistério, de indígenas, para que estes assumissem de forma autônoma, a educação escolar em suas respectivas comunidades. Este projeto

tinha/tem o “objetivo de habilitar professores e professoras indígenas para ministrarem aulas em suas aldeias. Foram atendidos docentes de 38 (trinta e oito) etnias, falantes de 23 (vinte e três) línguas diferentes e que vivem em 20 (vinte terras indígenas no âmbito do Estado de Rondônia)” (NEVES, 2009b, p. 117).

No entanto, uma vez formados em magistério – nível médio, os professores indígenas sentiram a necessidade de se organizarem e, “em 2000, foi instituída a OPIRON – Organização dos professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso” (idem, p. 89). O objetivo da OPIRON, de acordo com Neves (2009b), era acompanhar e propor ações administrativas, técnicas e pedagógicas com intuito de atender as 67 (sessenta e sete) escolas indígenas pertencentes ao Estado de Rondônia. Apresentamos, a seguir, um quadro ilustrativo abordando o percurso histórico da luta dos movimentos sociais indígenas, e de alguns professores/as da própria UNIR, bem como da sociedade envolvente que adotou a causa, para a implantação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, tendo em vista que foi um processo difícil e de árduas discussões dentro e fora dos espaços da Universidade.

Quadro 2: Histórico das discussões e encaminhamentos relativos à criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR.

Em 2007 iniciam-se os debates sobre a pertinência de ofertas educacionais para a formação de docentes indígenas, considerando a conclusão de sua formação em nível médio, através do Projeto Açai ⁹		
ANO	MÊS	ENCAMINHAMENTOS
2007	FEVEREIRO	V Assembléia Organização PADEREÉHJ – Nos trabalhos em grupos realizados na V Assembléia da Organização Padereéjh, a questão da educação superior indígena foi discutida por vários professores: Sebastião Arara colocou “a falta do ensino superior como um ponto negativo da educação indígena”, o professor Ernanes Arara analisou como um dos pontos negativos da educação a não existência do terceiro grau para os professores indígenas.
	MARÇO	Reunião da OPIRON – No dia 29 de março os

⁹ Informações disponíveis nos arquivos do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), bem como extraídas de Neves, (2013, p. 125). Disponível no site: http://www.edufro.unir.br/submenu_arquivos/689_escolarizacao_cultura_e_diversidade.pdf. Acessado em 19. Mar. 2014.

	<p>professores indígenas de Ji-Paraná reuniram-se juntamente com a coordenação da educação indígena e a professora Josélia Gomes Neves para discutir sobre a Educação Superior Indígena. Na ocasião foi escolhido um grupo de professores indígenas para discutir o projeto – Comissão Pró-Licenciatura, sendo estes: Iran Kav'sona Gavião, Sebastião Arara, José Palav Gavião, Ernane Arara, Josias Sebirop Gavião e Marli Peme Arara, além de representantes da UNIR e do Núcleo de Educação Indígena (NEI)</p> <p>Envio da cópia da ata da reunião da OPIRON – No dia 30 de março foi enviado ao chefe do Departamento de Ciências Humanas uma cópia da ata da reunião de professores realizada no dia 29 de março. “Na reunião do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS) do Campus de Ji-Paraná, de 30 de março de 2007 foi discutido a solicitação oficial dos docentes indígenas da região central do Estado a respeito da educação superior tendo em vista que em Porto Velho a discussão não estava avançando” (NEVEsc, 2013, p. 125).</p>
ABRIL	<p>Reunião sobre a Educação Superior Indígena – Reunião dos professores pertencentes às etnias Arara, Gavião e Cinta Larga, representantes das RENS de Espigão do Oeste, Cacoal, e Ji-Paraná, com a presença da vice-reitora da UNIR (profª Maria Ivonete Barbosa Tamboril), e da professora Josélia Gomes Neves da UNIR de Ji-Paraná, para reafirmar o apoio da Universidade ao Projeto de Licenciatura Intercultural.</p> <p>Nomeação da Comissão – Emissão de Portarias para a comissão elaborar o Projeto de Educação Superior Indígena.</p>
JUNHO	<p>Reunião para a discussão e elaboração de projeto da Educação Superior Indígena – No dia 0 de junho reuniram-se as professoras Margarida Theobald, Edinéia Isidoro e as parceiras, Renata Nóbrega e Jandra Keppi para discussão e elaboração do projeto de educação Superior Indígena. No dia 17 de junho aconteceu outra reunião para discussão do mesmo projeto.</p> <p>3º Fórum da Educação Escolar Indígena – Participaram deste Fórum, na UNIR Campus de Porto Velho, as lideranças indígenas: Heliton gavião e Pedro Arara, juntamente com os professores indígenas: Marli Arara, Iran Kav'sona, Josias Sebirop. Também estava presente a Coordenadora da educação Indígena, na época, Edinéia Aparecida Isidoro. Neste fórum foram debatidas questões sobre a educação escolar indígena de forma geral, entre as quais, as discussões sobre a Educação Superior como uma demanda urgente para a continuidade da formação docente indígena.</p>
JULHO	<p>Reunião da OPIRON – No dia 11 de julho, nas dependências da Escola Marechal Rondon, em Ji-Paraná, foi realizada mais uma reunião da OPIRON, desta vez com a participação do Coordenador geral de Educação Indígena de porto velho, bem como professores e lideranças Arara e gavião. A reunião contou com a presença da representante de ensino de Ji-paraná, a senhora Syneide Graal Muller e a professora da</p>

		<p>UNIR Margarida Theobald. Nesta oportunidade discutiu-se questões pertinentes ao Ensino superior Indígena, onde ficou decidido que o curso Intercultural seria realizado em cinco anos, sendo os três primeiros anos como base comum e os últimos dois anos específicos da área de escolha do estudante, e dessa forma, os professores indígenas estariam habilitados para atuarem no ensino fundamental e no ensino médio, dependendo da área específica de escolha. Essa decisão foi aprovada por unanimidade dos presentes.</p> <p>Reunião do Núcleo de Educação Indígena (NEI) – No dia 25 de julho, dentre os vários assuntos discutidos, foi informado ao grupo, os encaminhamentos em relação ao Ensino Superior Indígena.</p>
	AGOSTO	<p>Reunião da OPIRON – No dia 10 de outubro, as discussões foram em torno das articulações da organização em prol da Educação Superior Indígena que deve estar de acordo com as necessidades locais da educação indígena. Foi colocado ainda que, a inserção dos professores indígenas na universidade vai dar visibilidade aos povos indígenas de Rondônia e Noroeste de mato Grosso, e da importância da luta indígena nas decisões por uma educação diferenciada e na inserção do indígena no ensino superior.</p>
	SETEMBRO	<p>Reunião do NEI – No dia 26 de setembro aconteceu a reunião em função das discussões do Projeto da Educação Superior Indígena.</p> <p>Envio do Memorando de Nº. 72 de 5 de setembro de 2007, da Reitoria para o DCHS solicitando a inclusão do curso de licenciatura em educação básica intercultural no REUNI.</p>
	OUTUBRO	<p>Reunião Elaboração do Projeto – Nos dias 16 e 22 de outubro, estiveram reunidas as professoras Edinéia Aparecida Isidoro, Lidiane e Margarida Theobald para elaboração do Projeto da educação superior Indígena para ser apresentado na UNIR.</p> <p>Encontro entre os professores e professoras indígenas e a Administração Superior da Unir. Na ocasião o reitor se comprometeu de envidar todos os esforços no sentido de fazer o curso acontecer.</p>
<p>A Universidade Federal de Rondônia aprova O Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no âmbito do REUNI (2008)</p>		
2008	JUNHO	<p>Emissão do parecer favorável à criação do Curso pelo Conselho de Campus (CONSEC) - Em 11 de junho de 2008, o relator, no CONSEC – Conselho de Campus, emitiu parecer favorável à criação do curso e no dia 12 deste mesmo mês, o CONSEC do <i>Campus</i> de Ji-Paraná, apreciou o parecer do relator que após muito debate aprovou o projeto do Curso de Educação Básica em Licenciatura Intercultural.</p>

	OUTUBRO	<p>Aprovação do Projeto de Expansão e Reestruturação (REUNI) da UNIR - No dia 24 de outubro de 2007, o Conselho Universitário (CONSUN) aprovou o Projeto de Expansão e Reestruturação da UNIR por meio da Resolução Nº. 9. As duas próximas instâncias de deliberação do Curso de Licenciatura Intercultural foi a Câmara de Graduação – CGR e o Conselho Superior Acadêmico – CONSEA.</p> <p>Aprovação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural - Finalmente na 89ª sessão da Câmara de Graduação – CGR, de 29 de outubro de 2008 a maioria dos conselheiros (as) decidiram pelo acompanhamento do Parecer 873/CGR do relator Conselheiro Oziel Marques da Silva, aprovando o Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.</p>
	NOVEMBRO	<p>A aprovação do Curso – Em 18 de novembro de 2008, por meio da Resolução nº 198 do CONSEA – Conselho Superior Acadêmico aprovou 10 projetos políticos pedagógicos, dentre os quais, o Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.</p>
2009	ABRIL	<p>Lançamento do Edital do primeiro vestibular para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.</p>

Fonte: Informações disponíveis nos arquivos do Departamento de Educação Intercultural (DEINTER); Neves, (2013c, p. 125).

Embora a UNIR tenha sido criada no ano de 1982¹⁰, somente vinte e sete depois efetivou-se um Curso voltado às demanda indígenas. Vale ressaltar que os movimentos sociais organizados em prol da criação do curso nos dão conta que havia expectativa dos indígenas com relação a essa formação, primeiro por uma constituição de direitos, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹¹ prevê que todos/as os/as professores/as tem direito à formação, segundo, porque as comunidades indígenas tem demanda de alunos e esperam que a formação desses/as professores/as indígenas, nesta perspectiva intercultural, possuam os saberes da advindos por meio da Universidade e que consigam dialogar esses saberes universais com os saberes tradicionais, a fim de garantir uma educação

¹⁰ Informação extraída do site da UNIR. Disponível em: <http://www.unir.br/?pag=submenu&id=260&titulo=A%20Universidade>. Acessado em 15 de mar. 2014.

¹¹ Trata-se do Título VI, art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 15 de mar. 2014.

específica e diferenciada, mas que atenda as especificidades das populações indígenas com qualidade.

Com movimentos dessa natureza em Rondônia, e impulsionados pela ânsia de formação em nível superior, no ano de 2009 foi efetivada a criação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural no âmbito da Fundação Universidade Federal de Rondônia, que hoje possui em média de 130 alunos indígenas regularmente matriculados.

Este curso já possui três turmas em formação, onde os/as acadêmicos/as indígenas poderão sair habilitados para atuarem em suas respectivas comunidades, numa perspectiva educacional específica e diferenciada de modo autônoma, com vistas em uma educação de qualidade, específica, bilíngue, visando à territorialidade e a identidade de cada povo indígena envolvidos no processo, processo este, que por sua vez, está sendo re/construído a partir da educação, mas que foi iniciado e marcado através das lutas dos movimentos indígenas por todo o Brasil, inclusive na Amazônia Ocidental.

3.3 A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO ÂMBITO NACIONAL

As primeiras experiências de formação inicial e continuada de professores indígenas no Brasil numa concepção de educação intercultural, segundo Aguilera Urquiza e Nascimento (2010), foi a partir do final da década de 1970 ainda de forma tímida, mas foi ganhando consistência teórica e jurídica na década seguinte com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), seguida da criação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB), que estabeleceram direitos e amparos jurídicos legais de formas particulares de organização escolar dos povos indígenas.

O avanço obtido no campo da legislação possibilitou a implementação de políticas públicas voltadas para a formação superior indígena no intuito de oportunizar a estas populações, o acesso à educação escolar específica e

diferenciada, direcionada para a valorização e manutenção de suas culturas. A promulgação dessas leis impulsionaram reivindicações pela garantia da efetivação de formação de professores indígenas para atuarem em suas respectivas comunidades. Assim,

A escola indígena começa a ser sonhada desde então, como um espaço de apropriação dos conhecimentos da cultura oficial dominante, necessários à sobrevivência sócio-econômica-cultural autônoma dos povos indígenas; mas, também, como espaço de transmissão e reflexão dos etno-conhecimentos, sempre respeitando e valorizando os espaços tradicionais de educação; por fim, a escola indígena passa a ser vista como locus de diálogo intercultural, onde a cultura indígena e o saber não índio são valorizados e aproveitados igualmente (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 46).

A garantia desses direitos para os povos indígenas representou a retomada da autonomia, da manutenção de seus territórios e a conservação e a valorização das tradições culturais de cada povo. A abertura de instituições públicas de ensino superior para os povos indígenas tem permitido o reconhecimento étnico e multicultural existente nas populações indígenas no contexto da sociedade brasileira, permitindo, assim, debates e discussões a cerca do reconhecimento identitário desses povos.

No sentido de garantir uma educação específica e diferenciada, voltada para a interculturalidade e o bilinguismo, entre outras finalidades, no ano de 2001 foi promulgada a Lei 10.172/01 que estabelece as condições de funcionamentos das licenciaturas interculturais voltadas especificamente à formação de professores indígenas em nível superior, sendo que um dos objetivos era formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

Esta Lei mostra que o intuito do Governo em criar programas de formação de professores indígenas em nível superior, era garantir a efetivação de uma educação específica dos e para os indígenas. Assim a referida Lei previa uma educação adequada às peculiaridades culturais dos diversos grupos étnicos atendidos pelos próprios índios em suas respectivas comunidades. Neste sentido, o Plano Nacional de Educação disposto pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, prevê que:

É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (Capítulo 9).

A criação de cursos específicos de Licenciatura Intercultural tem se tornado fundamental para garantir que a formação inicial e continuada dos professores/as indígenas que atuam nas salas de aula de suas respectivas comunidades. A respeito da inserção das populações indígenas no contexto da educação formal superior, Januário e Silva (2007, p. 48) evidenciam que,

A abertura das universidades para o acesso dos povos indígenas tem permitido que as demandas das etnias sejam discutidas no âmbito da academia, que as IES reconheçam a multiculturalidade existente no país, viabilizando o debate e a criação de processos educacionais inovadores, além de possibilitar que os ameríndios tenham novas experiências e acesso a espaços até então inacessíveis a eles.

A respeito da criação de cursos de licenciatura intercultural no Brasil, Cajueiro (2006) mostra em um levantamento efetuado no ano de 2006, que a partir do ano 2000, intensificaram-se a oferta de vagas para os indígenas no âmbito das universidades brasileiras por meio de criação de cursos universitários voltados para a formação docente indígena. Neste sentido o mesmo aponta que:

Quanto à localização regional dessas IESPs, verificou-se que 6 delas (54,5%) estão localizadas na Região Norte, 3 (27,3%) na Região Centro-Oeste e outras 2 (18,2%) na Região Sudeste. Saliente-se que as duas IESPs que realizam o curso em parceria, UFG e UFT, apesar de pertencerem a estados limítrofes, situam-se em duas regiões administrativas distintas, tendo, por isso, seu curso o caráter transregional. Não foram encontradas iniciativas dessa natureza nas regiões Nordeste e Sul. É importante também destacar que dependendo do projeto político-pedagógico implementado, com frequência tem-se um corpo docente itinerante que se repete em alguma medida em mais de um curso de licenciatura, configurando-se um cenário bastante singular (CAJUEIRO, 2006, p. 10).

De acordo com o levantamento supracitado, percebemos que a região Norte, na época do estudo efetuado pelo referido autor, ganhava destaque quanto à oferta

de cursos de Licenciatura voltados para formação de professores indígenas, sendo a primeira em número de Instituições Públicas de Ensino Superior a ofertar às populações indígenas o curso de Licenciatura Intercultural no país, acompanhada sucessivamente pelas regiões Centro-Oeste e Sudeste, ficando de fora dessas ações as regiões Nordeste e Sul onde não apareciam nenhum registro de oferta de cursos dessa natureza.

Os dados acima citados apontam os avanços e as perspectivas no contexto da formação superior de professores indígena no Brasil com aporte no diálogo intercultural, no reconhecimento étnico e na diversidade cultural, pois “o acesso, permanência e a conclusão em nível superior, abre canais de diálogos interculturais com a sociedade envolvente” (JANUÁRIO e SILVA, 2007, p. 48). Tendo como base inicial os dados acima, realizamos um novo levantamento com objetivo de verificar possíveis avanços nos resultados apontados por Cajueiro (2006), e apresentamos o seguinte:

Quadro 3: Quadro das Instituições públicas que ofertam Licenciatura Intercultural no Brasil até o ano de 2013.

REGIÕES	SIGLA/UF (IESP) FEDERAIS	SIGLA/UF (IESP) ESTADUAIS	QUANTIDADE EM NÚMEROS
NORTE	UFAM/AM UNIR/RO UFRR/RR UFAC/AC UNIFAP/AP	UEM/AM	6
SUL	UFSC/SC	-	1
CENTRO-OESTE	UFGD/MS UFG/GO UFT/TO	UNEMAT/MT	4
NORDESTE	UFPE/PE UFC/CE UFCG/PA IFBA/BA	UNEB/BA UNEAL/AL UECE/CE	7
SUDESTE	UFMG/MG	-	1
TOTAL			19

Fonte: Levantamento efetuado pela pesquisadora desta, em 2013.

No quadro acima atualizamos os dados apontados anteriormente por Cajueiro (2006), onde evidenciamos um significativo aumento de abertura de novos cursos de Licenciatura Intercultural pelo Brasil. A realização deste levantamento foi com base no Cadastro das Instituições de Educação Superior disponibilizadas pelo *Ministério da Educação - Sistema e-MEC*¹², e foram organizadas mediante pesquisa e levantamento nos sites das universidades e instituições públicas, além de pesquisas e mapeamento disponibilizados por uma equipe composta por alunos e pesquisadores da Universidade de São Paulo¹³ (USP). Os sites e pesquisas citadas serviram como principal fonte de dados sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas (IESPs) existentes no Brasil.

Ao todo, consultamos endereços eletrônicos de mais de duzentas instituições públicas brasileiras. O trabalho consistiu, principalmente, em acessar os sites de cada uma dessas instituições na tentativa de localizar informações consistentes sobre o oferecimento de cursos de Licenciatura Intercultural. Além das universidades públicas - Federais e Estaduais – localizadas na pesquisa, foi identificado, no Nordeste, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) que também trabalha na mesma perspectiva intercultural com um curso específico de formação de professores indígenas. De todo o levantamento efetuado, identificamos dezenove (19) instituições públicas que atendem a pesquisa.

Figura 2: Gráfico - Representação das Instituições públicas que ofertam Licenciatura Intercultural no Brasil por região



Fonte: Organizado por Jonatha Daniel dos Santos

¹² É um site que disponibiliza por meio de busca interativa as Instituições de Ensino Superior existentes no Brasil. Para verificar, acesse <http://emec.mec.gov.br/>.

¹³ A esse respeito visitar o site: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/equipe/>.

Com o objetivo de favorecer um entendimento e compreensão da organização das instituições de ensino público superior que ofertam Cursos de Licenciatura Intercultural no âmbito das regiões brasileiras, organizamos o gráfico acima que, não qualifica esta dissertação como quantitativa, mas nos ajuda a compreender a porcentagem de Instituições Públicas que ofertam Cursos de Licenciatura Intercultural de modo que assinalo os seguintes resultados: As regiões Sul e Sudeste apresentam o menor índice de cursos com apenas um curso em cada região, o que representa apenas 5% do total em todo o país. A região Centro-Oeste possui quatro instituições, representando 21% no âmbito nacional.

Em maior escala, temos a região Norte, que possui seis Cursos de Licenciatura Intercultural totalizando 32 % dos cursos ofertados em todo o Brasil, e a região Nordeste, que foi a que mais cresceu na estatística com um maior índice percentual de instituições públicas que ofertam cursos de formação de professores indígenas nacionalmente, com um total de sete Cursos de formação docente específico para professores indígenas, o que representa 37% a nível nacional.

Partindo dos primeiros dados evidenciados por Cajueiro no ano de 2006, notamos um significativo aumento de oferta de Curso em Licenciatura Intercultural por todo o Brasil, principalmente na região nordeste que, de último, passou a ocupar o primeiro lugar com sete Instituições públicas que atendem a demanda. Os últimos dados demonstram certa preocupação das Instituições em atender as demandas sociais indígenas, principalmente no que se refere à educação escolar indígena no Brasil.

4 DIALOGANDO COM OS CONCEITOS DE IDENTIDADE/DIFERENÇA E INTERCULTURALIDADE

Quando nossas práticas de produção de conhecimento e socioeducativas são interculturais? Quais são elas? As que desenvolvemos quando e com quem? Elas o são só quando nos relacionamos com populações indígenas? Penso que, potencialmente, sempre é possível reconhecer a existência de relações interculturais em qualquer existência humana. A questão é sermos capazes de compreender [...] prestar atenção a determinadas diferenças e modos de relacionamento entre indivíduos e grupos humanos.

(MATO, 2009, p. 77).

Abordamos, nesta seção, os principais conceitos pelos quais esta pesquisa se fundamenta. Tais conceitos dizem respeito à identidade/diferença e interculturalidade.

O conceito de identidade/diferença que tem apoiado este estudo refere-se aqueles produzidos por Hall (1998; 2011; 2013); Silva (2013) e Woodward (2013) e outros que não pensam a identidade como essencialista ou fixa, mas sim, como instável, passível de transformações, produzidas e (re)significadas no interior das práticas culturais.

O conceito de interculturalidade ao qual esse estudo se amparou é o da Interculturalidade crítica evidenciado por Walsh (2009), que o define como sendo aquele que discute as diferenças e as desigualdades numa perspectiva de reconhecimento do outro no âmbito dos “diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros” (p. 9) que aprofundaremos mais adiante.

4.1 IDENTIDADE/DIFERENÇA

A identidade e a diferença sob o ponto de vista dos Estudos Culturais são conceitos que possibilitam a constituição do sujeito a partir das suas relações sociais e culturais de modo que estão aptos a ressignificarem-se constantemente seus

gostos, modos de vida, tradições, enfim, sua identidade em contraste com o outro, com o diferente.

Woodward (2013) esclarece que a identidade do sujeito é marcada/caracterizada pela diferença. Assim, cabe ressaltar que identidade e diferença são conceitos distintos, mas que podem ser definidos como algo indissociável, pois o reconhecimento de que o outro existe, e, que esse outro é diferente, possibilita a compreensão do reconhecimento sobre a constituição identitária do sujeito, o que remete ao conceito de alteridade presente em alguns estudos antropológicos. Tal conceito (alteridade) é descrito por Sidekum (2003) quando esclarece que a base da alteridade está no reconhecimento do outro como formas de “escutar” o diferente que surge com culturas diferentes.

O indivíduo se reconhece a partir do diálogo com o diferente, ou seja, do diálogo com o outro. Skliar (2003), a respeito da construção social da diferença mostra que o “outro” ressoa na palavra, nos significados, no encontro, nos diálogos. Assim, é possível perceber a dinâmica conceitual nos pensamentos apontados, pois define a diferença como um modo de pensar o outro e de pensar a si mesmo.

Silva (2013) afirma que a identidade é definida pelo que o sujeito se diz ser, enquanto que a diferença se constitui pelo o que o outro é. Assim sendo, identidade e diferença possuem características de afirmação e negação, ou seja,

Aquilo que é e aquilo que não é. [...] A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade, (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato [...]. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma identidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, é homoxexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2013, p. 74).

Esta ideia nos leva à compreensão de que a identidade e a diferença são conceitos que se completam. Só é possível o reconhecimento identitário de um sujeito mediante o reconhecimento da existência e da diferença do “outro” e que a identidade e a diferença possuem uma “relação de estreita dependência” (idem, p 74). Ao afirmar: “Sou brasileiro parece que estou fazendo referência a uma

identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros” (SILVA, 2013, p. 75).

Essa afirmação evidencia a diferença, pois ao mesmo tempo em que se afirma “sou brasileiro”, há uma negação de que “eu” não sou estrangeiro, logo, existe uma diferença identitária entre um sujeito e o outro onde se afirma e se nega ao mesmo tempo. Assim,

A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinção gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posição-de-sujeito fortemente marcadas por relação de poder” (SILVA, 2013, p. 82).

Silva (2013) evidencia que a linguagem pode ser compreendida como um processo de inclusão e exclusão dos sujeitos em contextos de reconhecimento identitários e que, os símbolos linguísticos são capazes de influenciar diretamente na questão da identidade e da diferença. Assim como Silva (2013), Woodward (2013, p. 10) também afirma que a identidade do sujeito é marcada pelos símbolos que este sujeito se apropria cotidianamente.

A marcação da identidade, conforme evidenciada neste texto, se caracteriza como sendo a diferença que é reproduzida por meio dos processos simbólicos que são observados nos objetos pessoais, gostos, costumes, etc, e “marcação da diferença é a base da cultura porque as coisas – e pessoas – ganham sentido por meio das atribuição de diferentes posições” (DOUGLAS *apud* WOORDWARD 2013, p. 40) nos sistemas que as classificam socialmente e culturalmente. Tais sistemas – classificatórios – são capazes de diferenciar uma população “de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (em todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós e eles [...]; eu/outro” (WOORDWARD, 2013, p.40), nesta visão, a autora mencionada deixa claro que a constuição da identidade dos sujeitos depende do reconhecimento da diferença entre o sujeito e o “outro”, e esse outro “é o outro gênero, o outro é a cor, o outro é a raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (SILVA, 2013, p. 97).

Assim, os símbolos, além da linguagem, podem estar relacionados aos objetos utilizados, pois “existe associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (WOORDWARD, 2013, p. 10). Entende-se que no caso das populações indígenas, essa afirmação aparece quando os mesmos portam seus objetos pessoais, como, brincos, colares, pulseiras, pinturas, cocares, roupas tradicionais e outros que os identificam como tais. Os símbolos, então, possuem um significado importante na constituição da identidade desses sujeitos indígenas, pois estabelecem parâmetros de diferença entre os sujeitos indígenas e os sujeitos não indígenas, entretanto, não se pode referir aos símbolos como uma percepção essencializada do que é ser indígena.

Os símbolos referenciados estão ligados ao que Hall (1998) argumenta sobre a identidade na pós-modernidade, onde mostra que os símbolos são produzidos nas relações sociais que se articulam entre a produção da existência – cosmovisões, saberes, mitos, territorialidades, experiências e linguagens na conformação psíquica do sujeito que se faz.

A visão essencializada da identidade permite a compreensão de que um/a indígena que usa uma corrente de ouro não deixa de ser indígena ou que uma pessoa não indígena também não vai se tornar um indígena ao fazer uso dos objetos ou pinturas que os definem como tal, entretanto, o pensamento existencialista esclarece que, tais símbolos podem mostrar o reconhecimento do outro enquanto outro, ou seja, um sujeito, ao fazer uso de um adereço indígena como uma pintura, por exemplo, não se torna um indígena, mas ao mesmo tempo, pode assumir um reconhecimento identitário de si e do outro. Há, neste caso, uma marca identitária entre os sujeitos que se identificam, bem como uma apropriação de uma identidade do “outro” que reconhece o sujeito como o “outro” e nesta troca identitária, está presente a questão da diferença.

A analogia acima possibilita a compreensão que a identidade é algo que se produz, hibridiza nos espaços sociais e históricos dos sujeitos, e que, o sujeito pode transitar pelos espaços de significados que se produzem cotidianamente. A perspectiva dos Estudos Culturais seria romper a ideia “esteriotipada” que o sujeito possui uma identidade fixa e que por ela é reconhecido na sociedade.

Assim, construção da identidade é tanto simbólica quanto social [...] A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares (WOODWARD, 2013, p. 11).

Woodward (2013), também define que a construção da identidade do sujeito está ligada ao passado histórico desse sujeito, e a partir da descoberta desse passado, ocorrem conflitos, contestações e possíveis crises que a autora coloca com sendo expressões ou “características das sociedades contemporâneas” que os sociólogos e estudiosos da modernidade utilizam para retratar a ideia de que as identidades na contemporaneidade estão adquirindo uma particularidade de crise, o que a mesma chama de “colapso”. Baumam (2005, p. 35), afirma que, “em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto”.

A globalização e os processos associados às mudanças globais são considerados alguns dos fatores que desencadeiam a “crise de identidade”, que se instala na sociedade moderna sob a perspectiva de transformações “incluindo questões sobre, a história, mudança social, e os movimentos políticos” (WOODWARD, 2013, p. 20).

A ideia de identidade é sugerida a partir do processo de relações diárias com o outro (do indígena com o não indígena), através das redes sociais, por exemplo, seja pelas constantes visitas a espaços urbanizados. Estes espaços acabam propiciando menos resistência cultural (tradicional) que interpelam os jovens indígenas, por exemplo. Muitas destas interpelações podem estar relacionadas às tecnologias que aparecem diretamente ligadas à constituição particular dos sujeitos, que podem contribuir para conceber os sentidos de si, sobretudo a partir das suas experiências com a aproximação visual, sonora ou outras proporcionadas pelas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) presentes globalmente na contemporaneidade.

A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas.

Essas novas identidades, caricaturalmente simbolizadas, às vezes, pelos jovens que comem hambúrgueres do McDonald's e que andam pela rua de Walkman, formam um grupo de "consumidores globais" que podem ser encontrados em qualquer lugar do mundo e que mal se distinguem entre si. O desenvolvimento global do capitalismo não é, obviamente, novo, mas o que caracteriza sua fase mais recente é a convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades que, ao redor do mundo, são expostas ao seu impacto. (ROBINS *apud* WOORDWARD, 2013, p. 21).

Muitas destas interpelações podem estar relacionadas na constituição particular dos sujeitos, que a utilizam para conceber os sentidos de si, sobretudo a partir das suas experiências na aproximação com o outro, o diferente. É neste sentido que Woodward (2013) aproxima os conceitos de identidade/diferença.

Sobre identidade e diferença esta autora evidencia que tais conceitos podem aparecer sob perspectivas que se contrapõem, sendo estas, "perspectivas essencialistas" e "perspectivas existencialistas".

A primeira perspectiva é denominada de essencialismo, que celebra a singularidade do sujeito ou de um grupo de sujeitos tomando pela base de uma solidariedade política que define a identidade e as qualidades singulares desse sujeito ou grupo de sujeitos, o que leva a interpretação, de que o essencialismo está relacionado ao conceito de "identidade fixa" que não se transforma ou modifica a partir das relações culturais. Silva (2013, p. 86) afirma que, "todos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença".

Assim, "o essencialismo da identidade e sua fixidez" é vista como algo "natural", como uma "característica biológica". A esse respeito Woodward (2013, p. 38), vem expor que,

Isso nos ilustra duas versões do essencialismo identitário. A primeira fundamenta a identidade na "verdade" da tradição e nas raízes da história, fazendo um apelo à "realidade" de um passado possivelmente reprimido e obscurecido, no qual a identidade proclamada no presente é revelada como um produto da história. A segunda está relacionada a uma categoria "natural", fixa, na qual a "verdade" está enraizada na biologia. cada uma dessas versões envolve uma crença na existência e na busca de uma identidade verdadeira. O essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção unificada de identidade.

Com relação à perspectiva existencialista, a característica identitária nos remete ao entendimento de que as identidades se produzem no decorrer da história e momentos particulares do sujeito, em decorrência das mudanças globais que permitem uma ressignificação do sujeito e sua história. A perspectiva existencialista é a que Silva (2013) chama de “subversão identitária”, que se configura como sendo “movimento”, “diáspora, cruzamento de fronteiras”, como afirma os estudos destacados pela “teoria cultural contemporânea” (SILVA, 2013, p. 86). O mesmo autor ainda aponta que, a identidade e a diferença, vistas do ponto de vista liberal, tendem a ser “naturalizadas”, “cristalizadas” e “essencializadas”, e que estas - a identidade e a diferença - sob o ponto de vista do pensamento pós-estruturalista passam a ser vistas como atos linguísticos produzidos mediante os discursos criados social e culturalmente.

Assim, “o terreno dos significados é um terreno de lutas e contestação. Os significados produzidos pelas narrativas não são nunca fixos, decididos de uma vez por todas” (SILVA, 1995, p. 205). Essa visão de significados como discurso produzido pelos sujeitos converge com a perspectiva de identidade existencialista, evidenciada acima. Assim afirma: [...] identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são atos de criação linguística (SILVA, 2013, p. 76).

O pensamento de Silva (2013) afirma que a linguagem é uma característica fundamental no processo de contrução identitária dos sujeitos. Concordando com essa visão, Hall (2013) também vem assegurar que a linguagem tem se tornado fator determinante nas questões de identidade e diferença em tempos contemporâneos, onde

As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um “eu” inevitavelmente performativo [...] O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, o mesmo, idêntico a si mesmo ao longo do tempo (HALL, 2013, p. 103; 108).

A identidade sob a perspectiva existencialista pode ser entendida como algo que se move, se transforma. Algo não fixo que pode ser negociada, renegociada,

significada ou ressignificada, dependendo do espaço e do tempo em que se encontra o sujeito. “As identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos e particulares” (WOORDWARD, 2013, p. 39) e podem ser “fortemente baseadas na construção da diferença” (idem, p. 38).

As teorias pós-estruturalistas e os Estudos Culturais, neste caso, invertem o processo, abre para fora, e o sujeito e suas identidades acabam se tornando resultados daquilo que lhe falta e não daquilo que supostamente possuem, o que leva ao entendimento de que os espaços culturais podem ser compreendidos como um espaço amplo capaz de suportar as diferenças culturais que os sujeitos vão produzindo no decorrer de suas trajetórias. Isso remete ao pensamento de Bhabha esclarecido no livro “O local da Cultura” (2013), que vem afirmar que, a necessidade de pensar o limite da cultura como forma (problema) da enunciação da cultura deve ser rejeitada e que, nenhuma cultura pode ser jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista do ponto de vista da relação do “eu” com o “outro”, mas sim, que existe um terceiro espaço que o autor chama de “entre-lugares” onde os sujeitos se formam. Esse “entre-lugares” seria uma espécie de “excedentes da soma” das partes da diferença que, na maioria das vezes, são expressas como raças, classe, gêneros e outros.

Para Bhabha, enquanto o conceito de diversidade cultural conduz a uma discussão filosófica, a ideia de diferença cultural remete à enunciação da cultura como um processo, através do qual, se produzem afirmações da cultura, afirmações estas, que se fundam e geram diferenças. Essas diferenças, segundo Bhabha, podem estar na base da “trama” de relações de poder e das práticas sociais estabelecidas. Assim, percebe-se que Bhabha (2013), simpatiza com o conceito de “diferença cultural”, e que vem ao encontro dos conceitos discutidos em momentos anteriores desse texto, e que pode ser remetido às questões interculturais, às quais serão discutidas no tópico abaixo.

Assim, a identidade vista do ponto de vista do pensamento pós-estruturalista não pode ser fixa ou que possua essencialidades. Esse entendimento de identidade parte de pressupostos discursivos, transitórios, hibridizados. Isso não quer dizer que não existem identidades observáveis.

Os autores aqui apontados estão certos que alguns discursos têm o poder de manter certas narrações como “lócus” de enunciação que mantêm a união de grupos em torno de certas referências, mas isso não quer dizer que estas referências não podem ser transformadas. Trata-se, portanto, de entender a identidade como narração, como texto envolto em práticas discursivas. Neste sentido, vale a pena manter a atenção para não afirmar o sujeito e suas identidades como algo para dentro, para o fechamento, para a redução a certas características que supostamente indicam identidades.

4.2 INTERCULTURALIDADE

Os discursos sobre as questões interculturais têm ganhado força nos últimos anos, principalmente no contexto Latino Americano, onde os trabalhos relacionados à temática vinculam-se a autores e autoras latinos. Nesta perspectiva,

Catherine Walsh (Universidad Andina Simón Bolívar - Equador), Daniel Mato (Universidad Central de Venezuela), María Elena Martínez e colaboradoras (Universidad Nacional de La Plata – Argentina) e Fabíola Luna (Centro Amazônico de Antropologia Aplicada y Práctica) nos oferecem um panorama diversificado das questões relativas à educação intercultural em seus respectivos países, tendo sempre como horizonte a globalidade do continente e a perspectiva da interculturalidade crítica (CANDAU, 2009, p. 8).

Referir-se ao termo interculturalidade é o mesmo que referir-se às relações “entre culturas”. “As culturas” não “seres”, são pessoas e/ou grupos sociais que auto identificam e/ou são identificadas por outros, como “produtoras” e/ou “portadoras” de certas “culturas”, que se “percebem”, como diferentes entre si” (MATO, 2009, p. 76). A interculturalidade está relacionada às relações entre as culturas presentes nos espaços socioculturais, sejam estas relações “de trabalho, de convivência em espaços físicos e sociais, de produção de conhecimentos, de educação, ou do que seja” (MATO, 2009, p. 76).

Pontuamos nesta dissertação, as problematizações a respeito da interculturalidade partindo, também, dos escritos de Fleuri (2003). Segundo Fleuri (2003, p. 16) é com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, no ano de 1997 “que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas

transversais, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional”, ficou mais evidente educação e cultura. Para a questão educacional a visibilidade dos diferentes inseridos no espaço escolar tomava corpo naquele momento.

Exemplos destas visibilidades, atualmente, é a criação e inserção dos indígenas nos espaços de formação superior, bem como as políticas de ações afirmativas que reconhecem e promovem a efetiva visibilidade das populações minoritárias, entre outros. Estas ações afirmativas, dentre outros movimentos sociais e políticos, vem criando e buscando construir na perspectiva multicultural “superar tanto a atitude do medo quanto a de indiferente tolerância ante o outro, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (FLEURI, 2003, p.17).

Antes de chegar à interculturalidade enquanto uma proposta de política educacional, muitos países inspirados principalmente pela teoria crítica¹⁴ repensaram a educação para a diversidade. A teoria crítica pensava o conceito de diversidade – e não de diferença; o termo “diversidade” passou a ser denominado “diferença” a partir dos estudos culturais. Assim, o multiculturalismo pode ser considerado responsável por desencadear a problematização a respeito dos conceitos de educação intercultural. A interculturalidade, neste sentido, é uma espécie de constatação de que o multiculturalismo não dava mais conta de discutir a diversidade nos campos educacionais.

Walsh (2009) considera que o multiculturalismo numa perspectiva neoliberal pode estar relacionado ao conceito de interculturalidade de corte funcional, uma vez que os dispositivos que os aproximam são “de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial.”

¹⁴ A teoria crítica é decorrente dos pensadores que constituíram a “Escola de Frankfurt”. O termo foi criado para fugir da terminologia “materialismo histórico” utilizado pelo marxismo ortodoxo, hegemônico na época. Os pensadores alemães queriam mostrar que a teoria de Marx era pertinente, no entanto, além da matéria era preciso se importar com outros aspectos críticos presentes na abordagem da realidade e não se deixar conduzir predominantemente pelo economicismo determinista”. A esse respeito verificar PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. Disponível no site: <<http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf>>. Acessado em 03/nov/2013.

(WALSH, 2009, p. 12). Tal pensamento assinala a divergência entre a perspectiva de interculturalidade crítica e interculturalidade funcional.

A interculturalidade funcional é vista como algo que se posiciona arraigada nas matrizes coloniais, onde o bom, o belo e/ou reconhecido, é o pensamento do colonizador. Já a perspectiva de interculturalidade crítica contrapõe essa ideia mostrando que esta assume uma perspectiva de descolonialidade, onde tenta-se desconstruir o pensamento do poder eurocêntrico sobre as diferenças socioculturais e a “suposta superioridade natural” (WALSH, 2009, P. 14) definidas como relações binárias no contexto social. Assim,

[...] as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico-/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) [...] o valor humano destes seres, pessoas que, por sua cor e suas raízes ancestrais, ficam claramente marcadas [...] a falta de humanidade nos sujeitos colonizados, que os distanciam da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas (WALSH, 2009, p. 15).

Inspirada em Quijano (2000) Catherine Walsh (2009), também esclarece que a colonialidade está relacionada às questões de identidades produzidas no decorrer da história. O marco central para tal afirmação, segundo Walsh (2009) se contextualiza na ideia de “raça como um instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico)” (p. 14). Neste sentido,

As novas identidades históricas produzidas sobre a base da ideia de raça foram sendo associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Essa colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas (WALSH, 2009, p. 14)

Assim, o conceito de interculturalidade aqui apresentado está relacionado ao conceito de “interculturalidade crítica”, afirmado por Walsh (2009) que debate a ideia como uma forma de reconhecimento do diferente, do outro, ou seja, dos sujeitos que de alguma forma são caracterizados como subalternizados. A expressão “interculturalidade crítica” surgiu em detrimento ao conceito de “interculturalidade funcional” que mantinha a ideia de reconhecimento da diferença, mas numa perspectiva de tolerância, ou seja, estimulava-se a tolerância mútua onde as

relações de poder entre os grupos não eram levadas em consideração, como já evidenciado nos escritos acima.

A divergência entre a perspectiva de interculturalidade crítica e funcional é notada a partir da assimetria sociocultural percebida no contexto atual, conforme expõem os autores no trecho que segue:

Enquanto no *interculturalismo funcional* busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no *interculturalismo crítico* busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que esse diálogo se dê (TUBINO *apud* WALSH, 2009, p. 21).

Vale ressaltar que o mérito de Walsh (2009) é destacar a distinção de interculturalidade, que até então, era uma concepção ou uma ideia de enfrentamento de diálogo entre duas ou mais culturas numa perspectiva de tolerância. Interculturalidade pressupõe inter-relação entre culturas. A interculturalidade na perspectiva funcional é aquela que acolhe a diversidade cultural, supostamente reconhece e até inclui o diferente, mas numa perspectiva de enfrentamento, ou seja, há um reconhecimento de que há diferenças, mas as mesmas estruturas que fazem esse reconhecimento, também produzem as desigualdades no campo das diferenças, pois o “interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais” (WALSH, 2009, p. 23).

Assim, a interculturalidade funcional é vista como uma expressão que “refere-se às concepções em que a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica” (CANDAU, 2009, p. 8), enquanto que a interculturalidade crítica “parte do problema poder, seu padrão de racionalização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (idem, p. 121).

A política funcional é uma perspectiva inerente ao pensamento colonial, sob o prisma do reconhecimento da diferença, mas como forma subalternizada, inferiorizada, que busca a inclusão dos historicamente excluídos, no caso específico dos índios, no contexto da sociedade globalizada, de forma a atender as exigências

globais atuais. “Estes exemplos permitem entender que a política multicultural atual sugere muito mais que o reconhecimento da diversidade” (WALSH, 2009, p. 20).

Diferentemente da perspectiva funcional, a interculturalidade crítica sugere que não basta reconhecer “os diferentes” com vistas a incorporá-los à sociedade como parte integrante desta, mas sim, reconhecê-los de modo que suas culturas e identidades possam ser respeitadas em suas especificidades. Essa ideia de interculturalidade, segundo Candau (2009), origina a preocupação com a educação escolar indígena, onde a “educação intercultural se dirige exclusivamente aos grupos subalternizados, em geral, etno-raciais, indígenas e afroamericanos” (CANDAU, 2009, p. 9).

Assim, falar de interculturalidade numa perspectiva crítica implica estabelecer relações entre o reconhecimento das identidades/diferenças nos processos educacionais, pois a educação intercultural objetiva se sobrepor a modelo de educação que decorre de uma sociedade segregada, preconceituosa, estereotipada, sexista, racista, xenofóbica, enfim, e busca uma reeducação coletiva,

[...] porque a interculturalidade não é espontânea, nem automática, mas fruto de um processo permanente de diálogo que produz equidade, justiça, inclusão, igualdade e diferença. Educação intercultural quer dizer re-educação para atrever-se a pensar e a sentir, de novo, à luz de outras tradições culturais. (PINEDA, 2009, p. 110).

As consequências do não reconhecimento do “outro”, pode levar a um processo de discriminação social, e, a interculturalidade no âmbito da educação visa buscar a incorporação dos “diferentes” nos diferentes espaços sociais, sejam estes espaços, a sala de aula, o acesso e direitos às políticas públicas, bem como processos de formação docente e/ou outros que, na atualidade, tem provocado aqueles e aquelas que almejam um mundo onde haja interações entre as culturas com base no respeito e no reconhecimento das diferenças.

Levando em consideração que os principais conceitos pelos quais esta pesquisa se fundamenta dizem respeito à identidade/diferença e interculturalidade, podemos concluir que estes (os conceitos) dialogam entre si, pois o conceito de interculturalidade na perspectiva adotada nesta pesquisa (interculturalidade crítica) nos remete pensar em espaços onde possam ocorrer trocas e diálogos culturais em

um sentido de prática política, respeito e reconhecimento mútuo das diferenças e das próprias experiências de vida. Portanto, se ocorrem trocas e diálogos entre culturas, logo, entendemos que há produção de identidades embutida no processo, pois o conceito de identidade ao qual nos referimos parte de pressupostos discursivos, transitórios, hibridizados nos espaços, no tempo e na história.

5 ANÁLISE E RESULTADOS: O QUE MOSTRAM AS ENTREVISTAS?

Aprendi, também, que não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto à palavra. É preciso mais, é preciso estar preparada para o inesperado, pois nos tornamos, algumas vezes, a confidente de um caso sofrido, a possibilidade de um desabafo, a ouvinte que se oferece sem julgamento ou críticas, o que autoriza o falante a dizer mais de si. E aí as identidades se mesclam e se conflitam: a pesquisadora, a professora, a mulher... E nem sempre sabemos qual deixamos falar. (ANDRADE, 2012, p. 192).

Esta seção tem por finalidade apresentar os dados produzidos no trabalho de campo obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto aos acadêmicos e acadêmica integrantes da *Turma A* do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR.

Conforme anunciados nos instrumentos da pesquisa, esta dissertação tem como base os critérios de categorização definidos por Bardin (2011) que apresenta a escolha de categorias por classificação e/ou agregação. Segundo Bardin (2011), a categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade de forma resumida e em determinados momentos. Assim, a categorização é entendida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento” (p. 147).

Para a investigação, organizamos o roteiro da seguinte forma: a primeira e segunda pergunta foi com objetivo de entender a identidade desses/as professores/as indígenas, da terceira à sexta questão, juntamente com a pergunta oito, foram elaboradas para entender o processo do acolhimento desses indígenas por parte da comunidade acadêmica da UNIR, desde o vestibular às relações estabelecidas no âmbito da Universidade. A pergunta sete, e, da pergunta nove em diante, foram formuladas com objetivo de entender a formação em processo como suporte da efetiva prática docente.

O roteiro foi composto por dezoito perguntas, considerado um tanto longo, mas foi organizado dessa forma pelo fato de a maioria dos entrevistados terem mostrado timidez nos primeiros contatos, e a intenção foi propiciar argumentos e

tranquilidade aos/a indígenas no momento das entrevistas. Ressaltamos que não se trata de um questionário, mas sim de um roteiro dialogado previamente com os/a indígenas antes da entrevista de modo que as questões fossem do conhecimento destes/a.

O propósito do roteiro era impulsionar os/a indígenas a falarem sobre si: os aspectos profissionais e sua formação; como foi a trajetória inicial de ser professor, se a profissão partiu deles/a ou se foram escolhidos e/ou indicados pela comunidade; qual era a concepção destes/a de Universidade antes e depois do ingresso na mesma; se o vestibular havia sido acessível com características interculturais.

Também foi objetivo saber o que estes/a sabiam/compreendiam a respeito do conceito de interculturalidade, uma vez que a proposta do Curso era/é justamente a interculturalidade. Outra questão que buscamos investigar foi a relação destes/a indígenas como estudantes/acadêmicos da UNIR com suas respectivas comunidades e como lidavam com isso, além das contribuições do Curso para possíveis melhorias nas comunidades indígenas.

Mediante a coleta de dados e estudos já voltados para as análises desta proposta inicial, passamos a perceber que a produção de identidades emergia nas narrações dos/a indígenas entrevistados/a e, decidimos então, focar nossa análise nesta direção, e surgiu a temática: a produção de identidades indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação básica Intercultural da UNIR.

Enfatizamos, portanto, que as categorias selecionadas para esta análise emergiram das falas dos/a acadêmicos/a indígenas no decorrer da coleta de dados e, na medida em que iam emergindo, foram se constituindo como um recurso indispensável para os resultados expostos, onde nossa pretensão foi fazer um trabalho de análise de conteúdo das falas no sentido de compreender os indícios de identidades que estão em processos de produção. Para tal, elencamos como categorias, dois eixos de análise que vão ao encontro dos temas: Identidade/Diferença e Interculturalidade.

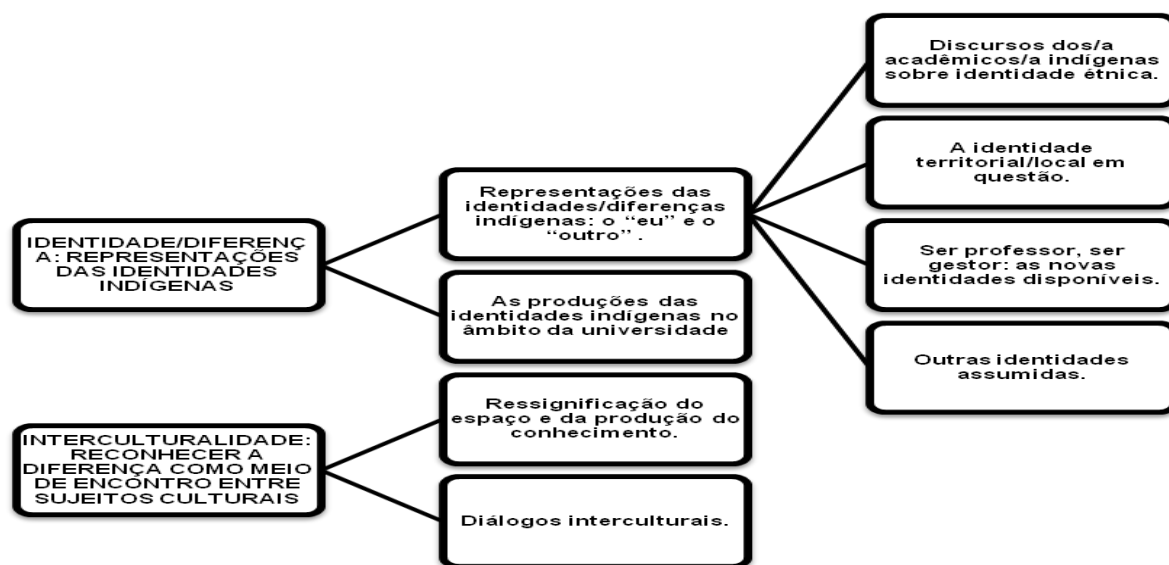
A categoria Identidade/Diferença trata das representações das identidades indígenas produzidas nos diversos espaços como forma de reconhecimento étnico,

profissional, territorial/local, bem como as múltiplas identidades assumidas, tanto no contexto de formação, como nos processos históricos, vivenciados pelos indígenas. Nesta mesma categoria, aparece a produção das identidades indígenas no âmbito da Universidade. Tal fato nos impele indagarmos se a Universidade considera as distintas formas de produções identitárias em seu contexto de formação.

A categoria Interculturalidade problematiza o reconhecimento das diferenças como meio de encontro ou relações estabelecidas entre os diversos tipos de conhecimentos/culturas presentes no Curso e que tem como premissa uma formação intercultural. Nesta categoria, aparecem reflexões acerca dos processos de ressignificação do espaço e da produção do conhecimento, resultantes das trocas interculturais estabelecidas no interior das relações dos sujeitos que estão em processo de formação acadêmica.

Também abordamos os diálogos interculturais inerentes aos conhecimentos produzidos em decorrência das relações antes postas. Utilizamos como suporte de análise o Projeto Pedagógico do Curso a fim de apoiarmos nossos argumentos e promovermos os embates necessários. No organograma abaixo apresentamos a organização das categorias analisadas:

FIGURA 3: Organograma das Categorias de Análise das entrevistas¹⁵.



¹⁵ Organograma sistematizado de acordo com as orientações de Badin (2011), quando se refere ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados.

Ressaltamos que as análises das entrevistas no âmbito desta dissertação são parciais e, não dispomos da pretensão de serem fixas ou reconhecidas como as únicas verdades possíveis, pois “as histórias que me foram narradas por meios das entrevistas não são dados prontos e acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem” (ANDRADE, 2012, p. 176). As falas dos acadêmicos indígenas podem ser classificadas ou entendidas de outras maneiras e não apenas da forma aqui interpretada. Assim, levando em consideração o reconhecimento do outro, bem como as questões de identidade e interculturalidade e, ainda, por tratar de uma questão de organização textual, as falas foram reunidas e analisadas com base nos objetivos traçados.

5.1 IDENTIDADE/DIFERENÇA: REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES INDÍGENAS

A intenção da categoria supramencionada – *Identidade/Diferença: Representações das Identidades Indígenas* é estabelecer parâmetros de análise entre as falas presentes nas entrevistas com os pressupostos teóricos aos quais nos inspiramos nesta pesquisa, bem como entender a relação da formação dos professores/as indígenas com as identidades que estes vão assumindo durante o processo de formação no âmbito da universidade. Para justificarmos o motivo pelo qual estamos analisando as identidades indígenas assumidas no âmbito da universidade, apontamos que é necessário avaliar a forma como a identidade se insere no campo do reconhecimento étnico, social e cultural dos sujeitos envolvidos neste estudo.

Para atendermos aos objetivos apontados, fazemos nossos os questionamentos de Hall (2013, p. 103), que indaga: “Onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre a “identidade”? [...] Quem precisa dela?”. Sobre o mesmo tema Bauman (2005, p. 23) se posiciona dizendo que a identidade “é o papo do momento, um assunto de extrema importância e em evidência”.

Compreendemos que a identidade é um conceito que não pode ser pensado fora das novas compreensões teóricas advindas do campo dos Estudos Culturais, campo este, que tem nos inspirado a perceber as diversas formas as quais os sujeitos se enredam e se produzem, transitando em diversas formas de representação e identidade. Não se trata, portanto, de uma visão essencialista de identidade, mas um conceito existencialista “posicional e estratégico” (HALL, 2013) que busca ver as várias formas da “produção não daquilo que nós somos, mas daquilo que nós nos tornamos” (HALL, 2013, p. 109) no decorrer da nossa existência. Bauman (2005) vê a identidade como algo que afetou as estruturas da sociedade.

As estruturas as quais Bauman (2005, p. 11) se referem, envolvem a “produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro”. Este pensamento se dá “precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso [...]. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença [...]” (HALL, 2013, p. 109).

Lopes (2010) também vem afirmar que as identidades se constroem (ou são assumidas) por meio do processo de construção dos significados linguísticos onde os indivíduos vão tomando consciência de quem são e, a partir disso, vão construindo suas identidades. Assim, “o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros” (LOPES, 2010, p. 32). Neste sentido, Moita Lopes (2002) concorda com Hall (2013) quando nos indica que as identidades não são um fato concluído, mas uma produção inacabada, sempre apta a ser (re)negociada sempre dentro e não fora das representações discursivas.

Entendemos, assim como Hall (2013), Bauman (2005), Woodward (2013), Silva (2013), Lopes (2010) que a identidade não pode ser vista de forma “inteiriça”, fixa, mas sim como algo que se produz, se modifica nos contextos sociais e culturais e que vão sendo assumidas no decorrer da história de vida de cada sujeito. Neste modo de pensar, analisamos, assim como os autores mencionados, que as identidades vão sendo construídas e estão sempre em processo, e portanto, estão ligadas ao passado e à história dos sujeitos. As diferentes identidades que vão

sendo assumidas são históricas e estão localizadas no tempo (WOORDWARD, 2013).

Os dados produzidos a partir das entrevistas realizadas mostram que, para estes sujeitos “[...] a história é uma identidade, e através da história vamos nos reconhecendo, vamos valorizando quem somos nós” (J. SURUÍ)¹⁶. A fala do acadêmico indígena entrevistado (J. SURUÍ) revela que o mesmo, possui certa compreensão de que as identidades vão sendo assumidas no decorrer da história de vida de cada indivíduo. “Aquilo que parece ser simplesmente um argumento sobre o passado e a reafirmação de uma verdade histórica pode nos dizer mais sobre a *nova* posição-de-sujeito [...]” (WOORDWARD, 2013, p.11). Assim, “o ‘sujeito’ que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um *produto* da história” (SILVA, 2000, p. 15), e a história, portanto, está sempre se renovando.

Os apontamentos acima nos dão pistas de que as identidades dos sujeitos são produzidas no decorrer do tempo e da história, e são, portanto, móveis, capazes de ser ressignificadas no interior das práticas culturais e dos fatos narrados pelos sujeitos a partir das representações identitárias que estes possuem e das diferenças estabelecidas mediante as trocas entre os sujeitos.

5.1.1 REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS INDÍGENAS: O “EU” E O “OUTRO”

Hall (2013) deixa claro que as identidades vão sendo construídas por meio das diferenças, ou seja, é por meio da relação com o “outro” que o sujeito afirma sua identidade. A diferença, então, “é parte ativa da formação da identidade” (SILVA, 2013, p. 84).

As identidades assumidas são percebidas quando os sujeitos entrevistados se auto identificam como sujeitos indígenas que possuem especificidades em suas

¹⁶ Pesquisa de Campo, 2012.

características identitárias. Isso pode ser observado nas falas dos/da acadêmicos/a indígenas no momento em se apresentam no ato da entrevista¹⁷:

Bom, eu sou C. Aikanã, moro na Terra Indígena Tubarão Latundê, também sou professor.

Meu nome é A. Jabuti do Povo Djeromitxi [...].

[...] sou do Povo Paeter Suruí, moro em Cacoal, região de Cacoal, na aldeia Gabir, linha 14 [...].

Eu sou a L. Aikanã, da etnia Aikanã, trabalho na escola capitão Aritimã [...].

[...] meu nome é M. Oro Nao, da etnia do Povo Oro Nao. Sou do Município de Guajará Mirim, a área é reserva indígena Pacaás Novos e, também, rio Pacaás Novos, da aldeia Capoeirinha.

Meu nome é N. Oro Waran, eu moro da aldeia Sotério, Município de Guajará Mirim, [...] a aldeia é mais nova na Terra indígena Pacaás Novos.

Bom, eu me chamo Z. Gavião, moro na aldeia Ikolem, próximo ao Município de Ji-Paraná, na Terra Indígena Igarapé Lourdes. Sou casado e tenho cinco filhos e já faz mais ou menos uns 17 anos que eu atuo na educação não só como professor, mas também [...] na coordenação, fazendo parte da equipe pedagógica da educação aqui de Ji-Paraná com a etnia arara e gavião.

Eu sou I. da etnia do povo Karitiana, sou da região de Porto Velho, fica a 100 KM a distância de Porto Velho, sou casado [...], sou gestor também da sala de aula.

Meu nome é F. Oro Waram, da etnia Oro Waran, sou filho do C. Oro Waran e do P. Oro Nao.

Ao responderem questões como: “Quem sou?” (WOODWARD, 2013, p. 18), os sujeitos indígenas fazem uma autoanálise e usam como base, os sistemas simbólicos que os representam no processo cultural ao qual estão inseridos, estabelecendo parâmetros de identidades individuais e/ou coletivas, pois “[...] os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2013, p. 18). Nesta perspectiva, analisamos que as falas dos/da acadêmicos/a indígenas sugerem a ideia de que no decorrer das histórias de vidas, os sujeitos vão assumindo múltiplas identidades, e acima de tudo, “as identidades são construídas por meio das diferenças e não fora delas” (WOODWARD, 2013, p. 110).

¹⁷ As falas dos indígenas citados nesta dissertação fazem parte da Pesquisa de Campo, coletadas no ano 2012 e constarão nas referências deste trabalho.

Nas narrativas postas, podemos assinalar alguns pontos que nos dão conta dessas múltiplas identidades assumidas no contexto das representações das identidades indígenas, como: identidade étnica; identidade territorial/local e identidade profissional, pontos estes que discutiremos a seguir.

5.1.1.1 DISCURSOS DOS/A ACADÊMICOS/A INDÍGENAS SOBRE IDENTIDADE ÉTNICA

Os discursos produzidos nas entrevistas a respeito das identidades étnicas são os que aparecem quando os narradores (os/a acadêmicos/a entrevistados) nos dizem sobre suas origens: “Meu nome é A. Jabuti do povo Djeromitxi”, “[...] sou do povo Paeter Suruí”; “[...] meu nome é M. Oro Nao, da etnia do povo Oro Nao”; “Eu sou I. da etnia do povo Karitiana”, e sou “F. Oro Nao da etnia Oro Waram”.

Ao afirmarem “sou deste/daquele povo” os indígenas nos mostram que existe uma relação entre a identidade e a etnia a qual pertencem, e esse pertencimento nos dá uma noção de que estes assumem (mesmo que estrategicamente) uma forma essencializada de identidade. Bauman (2005) chama esse reconhecimento/pertencimento étnico de identidade étnica ou nacional, ou seja, uma identidade marcada pela etnicidade e pelo pertencimento a um “povo” ou grupo étnico. A exemplo de Bauman (2005), Hall (2011) também esclarece que a identidade étnica é um termo utilizado para caracterizarmos a cultura, a “língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhados por um povo” (Hall, 2011, p. 63). As afirmativas de Hall (2011) dão pistas de que a cultura nacional é um discurso compostos por símbolos e representações, uma forma de narrar-se dos indígenas.

As questões relacionadas a identidade étnica também tem a ver com a “política de identidade” (WOORDWARD, 2013, P. 34). A “política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido e marginalizado”, e, assim, essa identidade passa a ser, conseqüentemente, um fator considerado de mobilização política. Ao se identificarem como pertencentes a determinado grupo étnico, os sujeitos indígenas assumem suas identidades étnicas. Entendemos por identidade étnica as

contribuições de Hall (2011, p. 51) que a relaciona com o termo “culturas nacionais”, e assim expõe:

As culturas nacionais ao produzirem sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos são contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens dela construídas.

Essa identidade/nacional a qual Hall está se referindo é notada na narração: “[...] eu não posso perder de vista a minha própria identidade, eu não posso perder de vista que eu pertença a um grupo indígena e que eu nunca vou negar a minha identidade” (Z. GAVIÃO). Quando o indígena diz “eu *nunca* vou negar a minha identidade” ele está apontando que essa identidade é uma imagem presumida de si mesmo e que, possivelmente, sofre pressões advindas de quem não é ele, ou seja, do externo, do “outro”. É uma percepção de que existe um chamado, uma “pressão” para que ele renuncie a si mesmo. Ao contrapor-se a essa “pressão”, o medo de perder seus pontos de identificação, aqueles que tornaram possíveis aos pais e aos avós se discursarem no interior de um sistema de representação, impele esse sujeito a estrategicamente essencializar sua identidade.

Essa visão essencializada da identidade indígena expressa na fala de Z. Gavião tem a ver com o que Hall (2011) esclarece quando afirma que as identidades não estão literalmente fixadas, “impressas” nos genes dos indivíduos, mas, no entanto, “nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte da nossa natureza essencial” (HALL, 2011, p. 48).

As falas presentes nas entrevistas também nos dão pistas de que os acadêmicos indígenas compreendem o conceito de “diferença”, uma vez que estes não se apresentam simplesmente como indígenas, mas como indígenas que moram na terra “tal”, que pertencem ao grupo “tal”, enfim, que possuem características específicas, em contraposição a características outras.

Apesar do apelo à “mesmidade” (SKLIAR, 2003), Bauman (2005) mostra que uma mesma nação comunga de uma mesma “sociedade multiétnica”. Essa concepção de sociedade é notada na fala de N. Oro Nao, quando expõe que “[...] no Brasil, no mundo, existem vários povos, várias sociedades que têm seus próprios

conhecimentos, suas próprias histórias, [...] cada povo sabe fazer a sua manifestação, a sua identidade, sabe fazer a sua história, sabe fazer sua festa e tradição.” Ou seja, num mesmo país, habitam pessoas de grupos étnicos com línguas e costumes diversos (BAUMAN, 2005) e essas diferenças permitem que os sujeitos se assumam como pertencentes a grupos/etnias distintas que habitam terras diferentes, falam línguas diferentes e que possuem marcas culturais específicas, apesar do discurso colonial apresentar a diversidade de povos indígenas em uma única narrativa, para a qual, não há distinção entre estes povos.

Os apontamentos citados neste tópico nos permitem compreender que as representações identitárias dos sujeitos indígenas oscilam entre o essencialismo e o existencialismo e estão carregadas das marcas que as produzem/produziram nos processos históricos dos mesmos. A visão essencializada da identidade é percebida na fala de alguns indígenas que ainda possuem a compreensão de que a identidade está relacionada a um povo, a uma comunidade, ou seja, um pertencimento étnico.

5.1.1.2 A IDENTIDADE TERRITORIAL/LOCAL EM QUESTÃO

A identidade territorial/local dos sujeitos indígenas é percebida quando analisamos que estes/a asseguram “teimosamente” as suas identidades territoriais/locais, dando respostas que lhe fazem sentido: “somos daqui”, “somos deste lugar”, “pertencemos a este lugar” (BAUMAN, 2005, p. 24-25). Assim, a construção e entendimento das identidades indígenas estão voltados ao fator “localidade/globalidade”. Essa relação identidade/localidade/globalidade aparece ao afirmarem: “[...] moro em Cacoal, região de Cacoal né, na aldeia Gabir, linha 14 [...]” (J. SURUÍ); “Sou do Município de Guajará Mirim, a área é reserva indígena Pacaás Novos e, também, rio Pacaás Novos, da aldeia Capoeirinha [...]” (M. ORO NAO); “[...] eu moro na aldeia Sotério, Município de Guajará Mirim, [...] onde a aldeia é mais nova na Terra Indígena Pacaás Novos.” (N. ORO WARAN); “[...] moro na aldeia Ikolem, próximo ao Município de Ji-Paraná, na Terra Indígena Igarapé Lourdes.” (Z. GAVIÃO); “[...] sou da região de Porto Velho, fica a 100 km a distância de Porto Velho [...]” (I. KARITIANA).

Entendemos que o sujeito indígena não se torna indígena apenas por ter nascido em uma Terra Indígena, o que o torna indígena são as relações culturais que os mesmos estabelecem nesta TI, enquanto local – moradia, familiaridade e para além desta TI, pois existem processos de hibridação, trocas culturais, experiências multiculturais que extrapolam os espaços territoriais e constitui o ser indígena como indivíduo de fronteira (BHABHA, 2013). Isso pode ser observado quando todos os indígenas entrevistados enfatizam seu local, sua terra, sua escola, seu povo.

A terra, portanto, torna-se um símbolo capaz de dar sentido às identidades dos sujeitos indígenas. Compreendemos que as afirmações acima são representações identitárias que colaboram para a constituição das identidades e estão imbricadas na relação que os sujeitos têm e fazem com o meio ao qual estão inseridos.

Entendemos, assim, que um/a indígena é diferente de outro/a indígena, e essa diferença é com base no “outro” que mora em um lugar diferente, que possui gostos e costumes distintos. Isso nos remete ao que afirma Silva (2013, p. 76) quando mostra que “a identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. Elas não pertencem a um campo específico de estudo, ela transita entre estes campos, que vão denominando-as criando-as e “tendemos a tomá-las como dadas, como fatos da vida, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas” (SILVA, 2013, p.76-77), ou ainda,

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2013, p. 81)

Dentro deste contexto de afirmações de identidade e diferença que Silva (2013) nos apresenta, invocamos novamente as narrativas citadas que deixam claro: “sou daqui e não dali”, “sou deste lugar e não daquele” “pertencço a este grupo e não a outro”. Pensamos como Silva (2013) que estas diferenças, bem como as identidades, são produzidas nas relações com o outro, o externo, o diferente, e deixam claro quem são os pertencentes e em quais espaços estes são pertencidos.

A narrativa abaixo mostra intensa relação identitária dos povos indígenas com a terra:

[...] nós estamos querendo lutar pra ver se nós conseguimos um pedaço de terra pra nós, com o registro da terra identificado no nosso nome, porque a terra onde eu moro não é do meu povo (*Djeromitxi*), não é do povo Tupari, não é do povo Makurap, não é de ninguém. É uma terra destinada aos indígenas, mas ela não tá registrada no nome de nenhum povo indígena, até porque, lá são nove etnias, dessas nove etnias, nenhuma é dona [...] a gente está vendo que a terra tá toda degradada, foi modificado até os cemitérios, muita gente foi encontrada, muitas ossadas, muitos potes enterrados [...]. Então, a gente tá pensando como conseguir um pedaço de terra que não seja degradado né. A universidade nessa parte faz a gente pensar muito sobre nós. É... Sobre nós mesmos... (silêncio) (A. JABUTI).

Quando A. Jabuti afirma: “a terra onde eu moro não é do meu povo, não é do Povo Tupari, não é do Povo Makurap, não é de ninguém”, e afirma que “lá são nove etnias, dessas nove etnias, nenhuma é dona [...]”, ele mostra que existe uma marcação identitária entre estes grupos culturais que vão além da posse da terra, e esta marcação fica compreensível frente à diferenciação entre os grupos indígenas que habitam os mesmos territórios. A fala de Z. Gavião também reafirma que a relação com a terra ultrapassa o físico quando narra que “o índio vive de uma cultura porque existe uma terra pra gente sobreviver”. Ele vincula a cultura à terra, e isso nos permite entender que há uma relação entre identidade, cultura e terra para os povos indígena. O território, então, é um refúgio e uma morada.

Reafirmamos, assim, o que Hall (2013) e Silva (2013) argumentam como identidades construídas social e culturalmente. Para A. Jabuti e Z. Gavião as identidades também são assumidas quando o indivíduo estabelece uma ligação que se sobrepõe à sobrevivência física com a terra, ou como afirma Bauman (2005), que a identidade com o local onde vivemos “são trincheiras profundas” que podem estar, ao mesmo tempo, dentro e fora de uma localidade territorial.

Mediante os apontamentos realizados neste tópico, concluímos que a Terra Indígena representa mais que um local, ou o contexto social que o sujeito nasceu, representa, sim, um espaço cultural e identitário ao qual o indivíduo está inserido e essas inserções produzem nos sujeitos diferentes significações, formas distintas de estar nos espaços sociais. Mesmo quando estes sujeitos que dizem pertencer a

distintas etnias participam dos mesmos espaços, suas relações são diferentes, como é o caso das nove etnias citadas por A. Jabuti.

5.1.1.3 SER PROFESSOR, SER GESTOR: AS NOVAS IDENTIDADES DISPONÍVEIS

A questão agora analisada refere-se ao discurso sobre as identidades profissionais dos/as acadêmicos/as do Curso. Sabemos que historicamente o processo de construção da identidade do professor indígena estava ligado aos processos coloniais, onde ser professor significava a repetição dos discursos do colonialismo.

Frente a novas ideias que trazem as teorias da diferença e da interculturalidade, principalmente nos processos formativos atuais, tais identidades abriram-se para novas possibilidades, a partir de então, os povos indígenas apropriaram-se desta nova identidade – ser professor, como forma de produzir uma reação contra hegemônica que os mantiveram na condição de colonizados. Existe aí um processo de ressignificação identitária. Quando dizem: “trabalho na escola capitão Aritimã [...]” (L. AIKANÃ); e “também sou professor” (C. AIKANÃ), estes mostram que passaram a adquirir uma identidade profissional no decorrer de seus processos históricos e que estão em um permanente processo de ressignificação desta identidade profissional.

Esta nova identidade emerge de uma compreensão coletiva que pensa a profissão como sendo estratégica no processo de relação entre o ser indígena e o ser não indígena, entre a aldeia e o mundo exterior a ela.

Tendo em vista a importância dada à profissão docente pela comunidade indígena; um tema que pode ser destacado, é o poder que os indivíduos vinculados a uma identidade étnica têm para escolher suas identidades. Muitos professores entrevistados renunciaram a um projeto particular/individual de vida para assumir uma identidade que lhe fora outorgada – ser professor. A este respeito, as

entrevistas mostram falas que nos direcionam a essa compreensão. Assim destacamos:

[...] a comunidade me escolheu que eu fizesse... Para atuar assim... Ensinar os alunos aqui na aldeia (C. AIKANÃ).

[...] eu me tornar professor foi uma escolha da comunidade, até porque eu estava morando aqui na Rio Branco (refere-se a TI) na época onde não tinha professor, não tinha professor nem indígena e nem não indígena, então, eu, por não ter muito nível de escolaridade, mas sabia ler, sabia escrever, sabia fazer algumas continhas... E aí que vendo as necessidades de professor dentro da aldeia, que a comunidade resolveu e me escolheu pra ser professor (A. JABUTI).

[..] foi a escolha da minha comunidade, quando, é... Acho que alguém enviou o convite pra minha aldeia [...], então meu tio me indicou, meu tio é cacique e ele me indicou, e eu até hoje sou professor dentro da minha comunidade (J. SURUI).

Aos 17 anos de idade, em 1992 o secretário de educação de Vilhena pediu que tivesse uma professora indígena pra ensinar na língua materna, daí não tinha outras pessoas, só tinha eu, que já estava na 4ª série. Daí o meu pai, no tempo meu pai era cacique, indicou o meu nome para o secretário lá me contratar (L. AIKANÃ).

[...]eu não fui escolhido pela comunidade, até porque dentro da minha comunidade eu era a única pessoa que tinha formação, então eu entrei diretamente sem a indicação da minha comunidade e através também, do edital do concurso. O meu sonho era ser um agente de saúde, esse era meu sonho, de estar ajudando meu povo, quando chegou o edital do curso eu decidi de uma hora pra outra. A escolha não foi da minha comunidade, foi minha escolha (M. ORO NAO).

A decisão não foi minha e nem da comunidade, aconteceu assim de repente, porque o meu sonho não era trabalhar como professor, sempre eu quis ser técnico, sempre quis fazer a faculdade assim pra agrônomo, mas não acabou realizando esse sonho [...] É, quero ser professor, mas nunca tinha essa autonomia de trabalhar na sala de aula com os meninos, não tinha essa experiência na época (N. ORO WARAM).

[...] foi mais minha do que da comunidade, porque desde pequeno eu sempre... Eu acho que sempre tive esse pensamento, eu queria ser alguém que contribuísse, [...] então estudei [...] e ao longo desse tempo, fui percebendo que a escola, ou seja, o estudo contribui pra gente e, dessa forma, eu pensei em fazer um curso de formação para os professores (Z. GAVIÃO).

[...] foi a comunidade que me indicou. Quando eu entrei, eu era moleque ainda na época, acho que eu tinha 14 ou 15 anos quando eu fui indicado. Eu comecei a dar aula depois, eu fui indicado, antes não tinha trabalhado [...] Aí foi assim, não foi por mim que eu entrei assim invadindo a sala. Então a comunidade me indicou, foi o pessoal da comunidade, então, depois que eu concluí a minha 8ª

série eu fiquei na sala de aula, aí eu fui contratado... Em 98 fui contratado como professor pelo Estado (I. KARITIANA).

[...] isso fica na mão da comunidade, porque naquela época, foi muito difícil ser professor indígena, porque tinha que fazer teste seletivo, depois disso, quando surgiu o contrato pelo Estado, contratação de professores indígenas, aí sim a gente foi escolhido pela comunidade, pra atuar na sala de aula, ensinar os alunos indígenas, então, fui escolhido pela comunidade (F. ORO WARAM).

A fala da maioria dos/a entrevistados/a relata que estes foram indicados/a pela comunidade para assumir o “cargo” de professor/a. “O sistema de cargos pode ser encarado como uma estrutura de relações sociais intra-comunitárias que geram cadeias de atos de identificação que são centrais no processo” (LÓPEZ, 2001, p. 193), e isso pode ser encarado como uma estrutura de relações que produzem uma espécie de teia de ações de identificação no processo da constituição do ser professor/a indígena com a vida política que estes/a passaram a exercer dentro dos espaços que envolvem as comunidades em que se encontram inseridos/as.

Algumas falas também manifestam um sentimento de renúncia individual de sonhos para assumirem a identidade de ser professores/as, para representarem os ideais vislumbrados pelas suas respectivas comunidades, como mostra N. Oro Waram quando narra: “o meu sonho não era trabalhar como professor, sempre eu quis ser técnico”, ou quando fala M. Oro Nao: “O meu sonho era se um agente de saúde [...]”. Essas falas reafirmam que, para eles (os narradores citados) a identidade profissional foi produzida mediante uma decisão da/em prol da coletividade.

Existe uma percepção sobre a importância do espaço escolar no processo de rejeição de grande parte do discurso colonial. Sabemos que historicamente o próprio espaço escolar, as práticas pedagógicas e os currículos destinados ao processo de escolarização dos povos indígenas estavam centrados nos pressupostos educacionais do colonizador, ancorados, principalmente nos conhecimentos produzidos pela ciência. A percepção de que a escola poderia ser um espaço de resistência impeliram para que muitos indígenas assumissem a profissão docente, e a partir de então, os conhecimentos coloniais foram não apenas sendo apropriados, como também ressignificados no interior dessas escolas.

A identidade com a profissão para os povos indígenas aparece como algo externo, formatado a partir das necessidades exógenas à subjetividade do sujeito pois, na maioria das falas presentes nas entrevistas, a docência aparece como indicação ou escolha das comunidades indígenas. Para assumir essa identidade com a profissão docente, o indígena passou a representar uma identidade em função da coletividade. Isto é notado quando alguns dos entrevistados narram: “[...] a comunidade me escolheu” (C. AIKANÃ); “[...] eu me tornar professor foi uma escolha da comunidade” (A. JABUTI); “[...] foi a escolha da minha comunidade (J. SURUÍ); “[...] o meu pai, [...] indicou o meu nome para o secretário lá me contratar (C. AIKANÃ); “[...] foi a comunidade que me indicou” (I. KARITIANA); “[...] isso fica na mão da comunidade” (F. ORO WARAM). As falas nos autorizam pensar que a subjetividade individual, neste casos, foi negociada em função de uma identidade coletiva.

Mesmos nos casos em que os entrevistados afirmam terem escolhido a profissão docente, a identidade também foi assumida em função do coletivo: “[...] o meu sonho era ser um agente de saúde [...] quando chegou o edital do curso, eu decidi de uma hora pra outra. A escolha de ser professor não foi da minha comunidade, foi minha escolha. (M. ORO NAO); “[...] eu não fui escolhido pela comunidade, até porque dentro da minha comunidade eu era a única pessoa que tinha formação [...]. O meu sonho era ser um agente de saúde [...]” (N. ORO WARAM); “[...] foi mais minha do que da comunidade, porque desde pequeno [...] eu queria ser alguém que contribuísse, [...] fui percebendo que a escola, ou seja, o estudo contribui pra gente” (Z. GAVIÃO).

As falas mostram que com relação à subjetivação, esta foi negociada, pois o que prevaleceu foi o pensamento em prol do coletivo. “A subjetividade inclui dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições” (WOORDWARD, 2013, p. 56), como as mostradas nas narrações citadas.

Com base nos apontamentos efetivados, entendemos que ser professor, ser gestor indígena são identidades que foram e/ou vão sendo produzidas no decorrer do tempo e da história desses/a indígenas, e que vão além da profissão. Ser professor, ser gestor ao mesmo tempo, forja o/a indígena a ser uma liderança, um mediador cultural, porque este, além de conhecer a cultura do seu povo, também

conhece a cultura do outro, do não indígena, e a formação permite que este estabeleça essa troca, esse diálogo entre as culturas. A ideia de que alguém da comunidade está ali transitando como mediador dessas culturas atrai confiança para com esse indivíduo.

Os fragmentos apontam para o processo de escolha, de produção da identidade docente, como determinante, o papel da comunidade nesse processo. A escolha tem a ver com a relação de poder dentro das comunidades indígenas, onde o jovem vinculado a um maior núcleo familiar, e que possui maior número de parentes, acabam sendo escolhidos e/ou indicados, pois são os parentes que determinam e sustentam as relações dentro das aldeias, onde as famílias mais numerosas acabam determinando as escolhas ali existentes.

Então, a partir das falas, percebemos que existem as relações de poder. Ou como narra L. Aikanã: “Meu pai era cacique e me indicou”. Assim, entendemos que as relações de parentesco exercem as relações de poder. Neste sentido, os estudantes indígenas, já professores em nível magistério, passa a assumir esse espaço da docência e da gestão da educação escolar indígena, e a maioria das falas enfoca que, a escolha foi determinada pela comunidade.

Sobretudo, a própria identidade do docente indígena vem de resultados das lutas sociais. Os movimentos questionavam/questionam a presença do professor nas escolas indígenas para assumirem as salas de aula das escolas indígenas, onde antes, os professores eram não indígenas.

À medida que os movimentos foram problematizando e indicando que precisava/precisa de alguém que conheça a cultura para assegurar essa educação numa perspectiva intercultural. Ou seja, alguém que faça a formação ocidental, mas com conhecimento da cultura tradicional, a fim de estabelecer diálogos entre as culturas.

A identidade docente passou a ser produzida a partir de uma necessidade pós-contato, e esse novo papel que os/a indígenas assumem lhes conferem prestígio social perante a comunidade, poder político, ascensão, e outros, que antes da profissão não lhes faziam sentido. O docente indígena, nesta perspectiva, passa a ser procurado pela comunidade como um mediador (inter)cultural. Estas

compreensões aparecem de forma implícita na identidade docente indígena, que é possibilitada pelos processos de formação, inicialmente em Rondônia, pela Projeto AÇAÌ, e agora pela graduação através do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

Para concluir essa discussão, nos reportamos a Silva (2012) quando fala da temporalidade da identidade, pois se pensarmos a profissão docente indígena há cinquenta anos atrás, essa identidade docente para o indígena não faria sentido. Portanto, a produção identitária na perspectiva existencialista, “ser professor”, “ser gestor” indígena, só faz sentido se levarmos em consideração a situação pós-contato, onde a identidade profissional indígena foi produzida no contexto do tempo e do espaço.

5.1.1.4 OUTRAS IDENTIDADES ASSUMIDAS

Recorremos novamente às entrevistas pensando nas múltiplas identidades que vão constituindo o sujeito indígena quando alguns dos entrevistados dizem: “Sou casado e tenho cinco filhos [...] eu atuo na educação não só como professor, mas também [...] na coordenação fazendo parte da equipe pedagógica da educação” (Z. GAVIÃO), e ainda, quando I. Karitiana afirma: “sou gestor também da sala de aula”; e, ainda, “sou filho do C. Oro Waram e do P. Oro Nao (F. ORO WARAM). Esta última fala nos dá um sentido de identidade genealógica.

Esses discursos nos levam a pensar no que explica Woodward (2013) ao afirmar que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (p.10). Essa afirmação é um conhecimento “radical” (HALL, 2013) de que o sujeito indígena (no caso) se reconhece e/ou se afirma indígena com base no outro, e se vê pertencente a um grupo étnico diferente, se vê professor, se vê um representante/líder de sua comunidade, entre outras identidades que vão sendo assumidas cotidianamente nos espaços vividos/ocupados pelos mesmos.

Esses sujeitos que possuem essas identidades não são sujeitos iconográficos presos à história do passado, mas são sujeitos que possuem identidades hibridizadas, deslocadas, fluídas as quais, o Curso de Licenciatura em Educação

Básica Intercultural tem como acadêmicos/as. É na compreensão de sujeitos que possuem múltiplas identidades e que assumem essas diversas identidades, que passamos a analisar as narrativas destes/a acadêmicos/a no âmbito do Curso, bem como os possíveis distanciamentos e aproximações da proposta curricular do curso respectivamente as identidades narradas.

Um dos elementos que destacamos nesta análise, refere-se a importância da presença das novas tecnologias na formação acadêmica dos sujeitos indígenas. Elegemos este tema em função das próprias narrativas dos/a acadêmicos entrevistados. Percebemos que a questão das novas tecnologias está associada ao processo de vivência destes sujeitos, portanto extrapolam o espaço da Universidade. O que nos remete a fala do acadêmico indígena quando explica que

Eu estudei e aprendi convivendo com várias pessoas diferentes, conversando nos bastidores, nos corredores, andando, viajando, lendo jornal, vendo televisão e a internet [...] Temos que estar atualizados, afinal de contas, nós somos formadores de opiniões, então a gente tem que estar atualizado para poder contribuir (Z. GAVIÃO).

Percebemos na fala citada que, atualmente a maioria das populações indígenas, além dos itens básicos de sobrevivência (alimentação, remédios, roupas, etc.), em função do próprio processo colonial, transitam em múltiplos espaços, apresentando-se como sujeitos híbridos (CANCLINI, 2008). Como tais, adentram e saem da modernidade, utilizam para isso, os instrumentos e técnicas coloniais, a saber: celulares, computadores, internet, TVs, entre tantos outros mecanismos que foram/são apropriados por estes indivíduos, impelindo-os a se produzirem nestes múltiplos espaços. A partir destes pressupostos, os relatos abaixo, sugerem que o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, utiliza destas tecnologias no processo de formação.

[...] eu estou começando a escrever. Eu tenho já guardado algumas escritas no caderno e no computador que já estou começando gravar, só não tem muito ainda, mas já estou começando a fazer isso passo a passo, pra poder deixar isso tudo documentado, registrado, e fazer material das histórias, colocando no currículo [...] (A. JABOTI).

[...] hoje a gente estava descobrindo sobre o GPS, estudando o GPS, como pode funcionar e localizar alguns locais de referência da terra indígena para que ali não seja invadido e para que os fazendeiros não possam invadir mais e levando sua cerca mais para diante.

Então a gente estudou bastante o GPS e de sua importância para poder estar localizando e marcando alguns pontos para ser referência naquele local, então o curso também está proporcionado esse lado da terra indígena (A. GAVIÃO).

[...] nós, acadêmicos, precisamos desse tipo de formação em toda etapa, porque nós somos professores, principalmente, nós, gestores, que iremos trabalhar no escritório, que vamos estar mexendo com essas máquinas, então nós precisamos aprender. (I. KARITIANA).

As falas mostram a preocupação dos acadêmicos em relação ao aprendizado destas novas tecnologias, quando esclarecem que a formação que estão recebendo está relacionada aos conhecimentos tecnológicos tão necessários na contemporaneidade, e que a tecnologia vem sendo trabalhada no curso como instrumento de registro e/ou memorização das histórias de vida, da língua, dos mitos e narrativas que no passado eram efetivados apenas na oralidade, pois os indígenas eram “por tradição, senhores da palavra” (MARTINS, 2013, p. 283), além de orientações no sentido de cuidar das fronteiras do território indígena.

As falas supramencionadas remetem para a ideia de que as culturas indígenas são também vivenciadas em conjunto com as novas tecnologias, e que os indígenas se apresentam/representam diferentemente de seus antepassados, mostram que não perderam os costumes e valores de suas culturas, há neste sentido uma “diversidade de posições”. (WOODWARD, 2013, p. 31). Isso nos remete a ideia de que a identidade é algo transitório que pode ser modificada a partir de certos dispositivos (no caso os tecnológicos), coisas que no conjunto, definem e caracterizam posições dentro de um campo específico de significação e que, interpelam os sujeitos indígenas a assumirem estas identidades múltiplas.

Os sujeitos indígenas, ao apropriarem-se das técnicas modernas, as utilizam em favor da configuração de novas identidades. Estas novas identidades, por exemplo, podem estar associadas ao uso de diversos meios de registros, (textos escritos, vídeos, imagens, músicas em CD, etc), que vão constituindo novas relações no âmbito da própria comunidade. Estas novas relações estão ligadas ao fato de que no passado as histórias e saberes tradicionais eram transmitidas apenas pela oralidade, ao passo que no presente, estas histórias e saberes, passam a ser registradas e transmitidas não apenas pela oralidade, mas pelas diversas formas de registros, produzindo, portanto, novas formas de identificação. Para Hall (1998) a

globalização vem comprimindo os espaços sociais e construindo novas representações identitárias nos sujeitos.

As tecnologias poderiam assegurar a continuidade histórica de certos elementos culturais que, após intensos processos de transformação, poderiam ser mostrados, inclusive na educação formal, assegurando principalmente a identidade étnica ligada a um passado histórico. Deste modo, é possível enfatizar que as tecnologias da informação e comunicação podem ser caracterizadas como formas, ou meios, em que os sujeitos por sua capacidade de assimilação e necessidade de interação humana vão hibridizando suas identidades. Segundo Hall (2011) essa identidade híbrida se reorganiza, tendo em vista os costumes, os valores do novo espaço que o sujeito está se inserindo, provocado pelas demandas da atualidade que vem exigindo cada vez mais, processos de ressignificações culturais.

As afirmativas postas nos permitem compreender que mais uma vez não podemos falar em identidades essencializadas, mostra-nos os processos intensos pelas quais os sujeitos vão sendo produzidos nas intersecções de diferentes espaços - seja na aldeia ou no meio urbanizado, entre tantos outros lugares. Ou como mostra Hall (2011), não podemos mais pensar em sujeitos unificados como os apresentados até o século XX. Temos hoje uma “descentração” do sujeito. No caso desta pesquisa é de se pensar que este sujeito de identidades distintas, também se apresenta nos espaços da Universidade.

5.1.2 AS PRODUÇÕES DAS IDENTIDADES INDÍGENAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE

Falar da produção de identidades indígenas no âmbito da Universidade nos remete refletir sobre a perspectiva intercultural que esta instituição ampara suas ações. A Universidade, enquanto Instituição social, a partir de Walsh (2009), parte das estruturas que possuem desigualdade, que continuam no decorrer do tempo, instituições intocáveis do ponto de vista da interculturalidade. Esta (a Universidade) ainda se apresenta como um “dispositivo disciplinar”, que constitui no sujeito

indígena, um sujeito de teorias, medido dentro de uma naturalidade exigida, se assim podemos dizer, pela sociedade colonial.

Levando em consideração os argumentos de Walsh (2009), entendemos que a instituição social UNIR, enquanto espaço formativo caminha em direção à concepção da interculturalidade funcional. Ao incluir os indígenas em seus espaços formativos, a UNIR, em termos, reconhece a diferença e, devido a isso, passa a ser olhada com certa simpatia pela sociedade indígena e indigenista, pois o curso foi oriundo de uma resposta à pressão dos movimentos sociais, de alguns professores da UNIR e dos próprios indígenas. Entretanto, o indígena em formação, ao ser inserido neste espaço é configurado para cumprir as exigências e as regras advindas do pensamento colonialista dessa instituição.

Notamos que a Universidade, como espaço formativo, produz identidades específicas desencadeadas pela força dos próprios dispositivos de disciplinamento¹⁸ que esta instituição utiliza para a fabricação de sujeitos. Grande parte destes dispositivos são práticas discursivas e não discursivas que “reproduzem” a ciência como um modelo de conhecimento específico e privilegiado, principalmente no processo de produção da “emancipação” de sujeitos e grupos. Por outro lado, emerge o provável conflito entre a presença imaginária na universidade de um sujeito a ser emancipado pelas razões iluministas – ciência, e o sujeito a ser emancipado a partir da constituição de suas diferenças.

O provável conflito mencionado é percebido pelos próprios acadêmicos indígenas que veem suas identidades atravessadas pela tensão estabelecida entre o universal e o particular.

Ver mais o lado dos acadêmicos indígenas, repensar de que forma que eles (se refere a alguns professores do curso) vão trabalhar, formar um indígena dentro da universidade, porque faço parte também do departamento como representante acadêmico e vejo alguns professores dizendo assim, que tem que disciplinar o acadêmico indígena [...], então isso eu não sou a favor, isso me faz pensar no passado, quando o não indígena pensava em integrar o indígena dentro da sociedade não indígena. Então, não tem que

¹⁸ Tomamos como significado de dispositivo, as definições proposta por Revel (2005, p. 42) que inspirada em Foucault compreende dispositivo como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”.

fazer assim como se fosse daquele tempo [...] hoje a gente pensa que isso não foi bom pra nós e a gente tem que pensar de outra forma como a gente vai se formar dentro da Universidade (J. SURUÍ).

A fala de J. Suruí nos dá uma ideia de que ainda, mesmo a universidade buscando trabalhar a formação indígena em uma perspectiva intercultural, existe pensamentos (ainda que isolados, pois o acadêmico supramencionado cita “alguns” e não “todos” professores do curso) que nos direcionam a possível existência de um conflito estabelecido no interior da formação.

Pensamos que ao se referir: “[...] tem que disciplinar o acadêmico indígena”, este acadêmico estabelece uma compreensão de que as práticas pedagógicas produzidas na Universidade são pensadas para a construção de outras identidades que extrapolam aquelas já discursadas por ele, as vinculam a força da colonização. Ao imaginar a dimensão destas práticas formativas, o sujeito rejeita a forma com a qual elas são instituídas e, para além do colonialismo, reivindica práticas pedagógicas que possam auxiliá-los na compreensão das mudanças de suas próprias identidades, reconhecendo seu universo simbólico e, as relações de seu universo com os simbolismos de origem ocidental.

Recorremos mais uma vez às entrevistas para discutirmos sobre as produções identitárias dos sujeitos indígenas no âmbito da formação. A visão emergente nas narrações dos estudantes indígenas sobre o curso é a seguinte:

[...] me ajudou, assim, pensar como a valorizar mais a nossa cultura (C. AIKANÃ).

O curso tem todo o objetivo de nos formar de... na verdade, não ser só o professor, mas pra ser o defensor da própria... do povo né, onde hoje a gente pertence (A. JABUTI).

O objetivo é de formar professores indígenas [...] valorizando a cultura, valorizando a identidade do povo né, então eu vejo isso né, que, com certeza, a gente, é... se formando, a gente tá cada vez mais assim, conhecendo, se capacitando, pra gente atuar na defesa do nosso direito dentro do nosso povo (J. SURUÍ).

[...] aprendi muita coisa né, nesse curso, como a gente deve valorizar a nossa cultura, nossa língua, então eu acredito que ajudou bastante [...] (L. AIKANÃ).

[...] a gente não tinha nenhum conhecimento das leis né e dentro da dentro dessa Universidade, ela abriu mais esse espaço pra nós (M. ORO NAO).

[...] essa formação, [...] traz um novo conhecimento pra gente voltar a fazer, buscar a história [...]. Junto com as mudanças, se transformando no dia a dia da sociedade indígena, esse curso contribui muito mesmo (N. ORO WARAM).

[...] me proporcionou novos conhecimentos, logicamente aprendi mais e fui aperfeiçoando meus conhecimentos. Mas em todas as disciplinas que a gente estuda, o que mais me chama atenção é quando a gente discute a interculturalidade, porque [...] tem tudo a ver com a nossa própria identidade [...] (Z. GAVIÃO).

Porque no intercultural cai mais sobre a educação indígena, pra que serve a educação na escola, nas comunidades indígenas [...] (I. KARITIANA).

[...] o curso de intercultural indígena aqui em Ji-Paraná na UNIR, ele me fortaleceu bastante, ele ampliou o meu conhecimento de universitário. [...] eu me sinto feliz de estar aqui no Campus, estou aprendendo cada vez mais (F. ORO WARAM).

Observamos que as falas revelam a relação dos acadêmicos indígenas com o curso. O curso, segundo os indígenas, permite que os mesmos reivindiquem um reconhecimento étnico frente aos novos conhecimentos adquiridos. Esse reconhecimento implica perceber que os novos conhecimentos adquiridos no espaço da Universidade também são importantes para os povos indígenas, indica ainda, a condição contemporânea destes povos que articulam no espaço da Universidade, a produção de múltiplas identidades.

Compartilhamos o pensamento de López (2001, p. 194) que assim afirma: “a inclusão de novos elementos de identificação opera como condições de possibilidade para a inclusão ou exclusão de outros elementos identitários”. Os novos conhecimentos “[...] tem tudo a ver com a nossa própria identidade [...]” (Z. GAVIÃO). Portanto, a universidade, nesta perspectiva, contribui para a produção identitária dos/as acadêmicos/as indígenas.

Entendemos que a interculturalidade crítica só vai ser possível no âmbito da Universidade através das ações dos próprios sujeitos que fazem parte desse processo formativo. Neste sentido, Walsh (2009, p. 22) afirma que ao contrário da funcional, a interculturalidade crítica “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, e isso é notado nos relatos dos próprios estudantes indígenas em formação, que vivenciaram/vivenciam os processos de subalternização e colonização dentro e fora da UNIR.

Sob a lente de Walsh (2009), encontramos algumas evidências que nos encaminham na direção de que a UNIR, enquanto instituição social, está voltada à concepção da interculturalidade funcional, nos seguintes aspectos: Com relação ao espaço físico destinado ao curso, percebemos que os indígenas não possuem um lugar específico de estudo, quando todos os cursos da UNIR, campus de Ji-Paraná estão em funcionamento, os indígenas ficam deslocados, sem salas de aulas destinadas aos mesmos, dependendo da boa vontade dos chefes de departamento dos outros cursos para a cessão de alguma sala de aula. Isso pode ser notado nas falas dos/a indígenas entrevistados quando reivindicam:

O espaço do curso, o espaço físico pra a atuação dos alunos, só pra os indígenas é que está faltando, porque quando a gente está lá, a gente tem que ficar procurando, e a gente fica assim, sem saber o que fazer, e o espaço físico é muito importante (C. AIKANÃ).

O que falta pra gente é sala de aula, porque quando a gente vai lá e tem os brancos, os não indígenas ocupando as salas, a gente não tem pra onde ir (L. AIKANÃ).

[...] a gente não tem prédio próprio. Nós estamos na sala de pedagogia e é um pouco falho, porque a turma é maior, aí tem que estar esperando outra sala desocupar, aí entramos atrasados, chegamos atrasados [...] (M. ORO NAO).

[...] nós não temos espaço físico aqui dentro da universidade. Então falta ampliar mais, eu acho que o departamento deve ter um espaço próprio, porque quando tem acadêmico não indígena estudando, aqui fica super lotado e a gente não sabe onde vai estudar. Ficamos vagando aqui dentro do pátio, então o departamento precisa acelerar os projetos e ampliar o espaço físico pra gente ficar mais acolhido, mais tranquilo, porque nós indígenas compreendemos que a gente faz parte desse espaço (Z. GAVIÃO).

Percebemos aí, uma morosidade do sistema que não agiliza as condições físicas do curso, dificultando os processos de ensino e aprendizagem.

Outro fator que nos impulsiona pensar a Universidade do ponto de vista funcional é o fato de que os trâmites da criação do curso dentro da UNIR durou, aproximadamente, dois anos, tempo um tanto exagerado se compararmos aos trâmites de criação dos demais cursos desta Universidade, sendo que a criação deste curso só ocorreu mediante pressões advindas dos movimentos sociais indígenas e de movimentos de apoio à causa.

Neste mesmo pensamento ainda podemos ressaltar a indiferença dos estudantes não indígenas em relação aos indígenas presentes nos espaços da

Universidade. Isso nos leva a refletir sobre a marcação da diferença advindos dos processos colonizatórios, pois ao transitarmos por estes espaços, encontramos grupos individualizados nos mesmos espaços (cantina; corredores; biblioteca; laboratório de informática e outros). Observando estes tipos de ações individualizadas, ficamos nos indagando: O que a Universidade, enquanto instituição social já promoveu e/ou promove para provocar a interação desses grupos? Até o momento não temos conhecimento de nenhuma ação neste sentido.

Assim, levando em consideração os apontamentos de Walsh (2009), a UNIR, enquanto instituição social, seja no processo de criação ou no andamento do processo formativo, não demonstra atender a perspectiva crítica da interculturalidade, mas parece trabalhar numa concepção funcional. Notamos que há um alheamento por parte do Estado, ele (o Estado por meio da UNIR) diz que acolhe, mas não dá condições mínimas para o bom desenvolvimento do Curso.

Ao interagirmos sobre do Projeto de Criação do curso, percebemos que este prevê a contratação, por meio de concurso público, de quinze professores, mas até o momento o Curso conta apenas com oito professores contratados para atender as variadas disciplinas constantes no PPC. Tudo isso são brechas que mostram que esse discurso do acolhimento dos grupos subalternizados ainda é frágil, pois o Estado representa e defende as classes dominantes ocidentalizadas e as classes subalternizadas só conseguem alguns benefícios se agirem por meio de pressão dos movimentos sociais, como foi o caso da criação do Curso de licenciatura em educação básica Intercultural da UNIR.

Concluimos este tópico pensando na fala produzida por um indígena, a saber: “eu não posso perder de vista a minha própria identidade, eu não posso perder de vista que eu pertencço a um grupo indígena e de que eu nunca vou negar a minha identidade.” (Z. GAVIÃO). Esta fala nos dá argumentos para continuar a problematizar a Universidade enquanto espaço que extrapola o ensino e a aprendizagem, mas que socializa diferentes sujeitos, e esta socialização, não pode minimizar nenhum destes sujeitos, ao contrário, sua visibilidade se dá por aquilo que os/as indígenas trazem consigo, que os/as constituem, e que deixou e/ou deixa marcas em suas diferenças.

5.2 INTERCULTURALIDADE: RECONHECER A DIFERENÇA COMO MEIO DE ENCONTRO ENTRE SUJEITOS CULTURAIS

É no cenário onde estão colocadas as diferenças que tentamos analisar em conjunto com as entrevistas, as múltiplas identidades produzidas por sujeitos integrantes do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural ao qual esta pesquisa se refere. Podemos problematizar a interculturalidade, pensando num “mosaico cultural” (BHABHA, 2013) e apresentar, mesmo que discretamente, uma formação de professores indígenas capaz de reconhecer as culturas na perspectiva do diferente, ou seja, numa perspectiva de relações interculturais.

A interculturalidade, nesta abordagem, parte do princípio de que as culturas, os grupos étnicos não podem ser caracterizados como universalmente iguais, mas de possibilitar o respeito a elas e as particularidades que as diferenciam, não sobrepondo umas as outras, mas reconhecendo seus lugares e seus espaços. É com base no reconhecimento e na troca intercultural que os indivíduos ressignificam a produção dos seus conhecimentos no âmbito dos espaços que os constituem como sujeitos. Assim, no próximo tópico, buscamos problematizar a questão da interculturalidade, mostrando, sobretudo, as relações entre os conhecimentos universais e particulares.

5.2.1 RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO E DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O processo de ressignificação do espaço e da produção do conhecimento num contexto intercultural é constituído da troca, do escutar, da visibilidade de todos envolvidos no processo de ensinar/aprender, por isso, quando nos referimos à “cultura” não pensamos esta como um “artefato” (MATO, 2009), mas como algo carregado de representações que identificam os sujeitos a partir de suas “próprias maneiras de vê-la, de experimentá-la, de narrá-la e de representá-la” (p. 77). Podemos perceber estas representações quando analisamos o Projeto Pedagógico

do Curso que trabalha com base nos [...] princípios da pluralidade cultural e no respeito à diferença (PPC, 2007, p.30).

A partir de entendimentos dessa natureza, percebemos que o Curso ancora-se na concepção de que as diferenças culturais existem, assim, chama estas relações de trocas culturais ou interculturalidade. Isso pode ser visualizado quando o PPC (2007, p.30), “propõe respeitar as semelhanças, as diferenças e as relações entre os diversos povos, que se dão, na maioria das vezes, por meio de trocas, de casamentos, da defesa de direitos e de empréstimos linguísticos e culturais, implica em estabelecer um diálogo entre saberes.” O Curso, sugere em sua proposta curricular, justamente esta interculturalidade, esta troca, uma vez que propicia ao professor indígena “uma formação que lhe dê condições para promover qualquer tipo de ensino: seja ele monolíngue, bilíngue, ou de qualquer outro tipo, independente da área que ele escolha para se especializar.” (PPC, 2007, p.31). O Curso propõe, portanto, a possibilidade de trocas de conhecimentos.

A resignificação da produção de conhecimentos ocorre a partir do que Mato (2009) esclarece quando mostra que existem duas “classes” de saber nos diversos âmbitos sociais, inclusive nos espaços de formação. O autor citado mostra que

[...] uma dessas classes de saber corresponderia à ciência, como modo de produção de conhecimento, e ao conhecimento científico como acumulação de conhecimentos produzidos cientificamente [...]. Frequentemente, costuma-se assumir, pelo menos implicitamente, que este tipo de saber teria validade universal, ou seja, que resultaria verdadeiro e aplicável em qualquer tempo e lugar (MATO, 2009, p. 78).

A outra “classe” corresponde ao saberes “étnicos”, “populares”, “locais”, ou ao que Mato (2009) chama de “saberes particulares” ou “saberes não universais” ao quais costumamos assumir como tipos de conhecimentos que só teriam “validade e aplicação local, pelo menos até que sejam validados como métodos próprios da ciência” (MATO, 2009, p. 78). Assim,

Essa forma de ver a produção e a validade do conhecimento, dividida em dois mundos em que um deles é possuidor de verdades absolutas, é tão antiga como a crença na superioridade da civilização ocidental que, nesta perspectiva, seria geradora e possuidora de tal saber “universal” (MATO, 2009, p. 78).

Essa forma de ver os conhecimentos produzidos pelas populações indígenas está arraigada no pensamento colonial que defende que o conhecimento, para ser “verdadeiro”, deve passar pelo crivo da ciência que dispõe de metodologias específicas para isso, e, aqueles conhecimentos que não são produzidos pelos seus métodos, são imediatamente desqualificados. “Além disso, a desqualificação é mais uma forma de existência desses dois tipos de relações que também são interculturais, sim, mas não de colaboração, e sim, de dominação e subordinação [...]” (MATO, 2009, p. 79), frente aos grupos caracterizados com certa inferioridade.

Os povos indígenas de Rondônia, por meio das suas reivindicações, lutas, embates, diálogos com os demais sujeitos que lutam por e com eles, sonharam, e conquistaram o espaço da Universidade, para a partir deste espaço se tornar presente e visibilizado, bem como disseminar os conhecimentos indígenas dentro da própria escola indígena em diálogo com outros conhecimentos não indígenas.

É neste sentido que a “implementação deste curso está fundamentada”, pois foi “[...] no diálogo construído no decorrer dos últimos anos em encontros de professoras e professores da universidade com os povos indígenas” (PPC, 2007, p.6) que

A elaboração deste projeto vem ao encontro, também, da necessidade de a universidade contemplar na sua pauta formativa, cursos que tenham perfis e características próximas as demandas das populações tradicionais da Amazônia: os povos indígenas [...]” (PPC, 2007, p.6).

Recorremos também às entrevistas para problematizarmos a relação entre os conhecimentos ditos “universais” e “particulares” nos espaços da universidade. Percebemos nas falas abaixo, uma importância, um significado do que seja os “novos” conhecimentos adquiridos na universidade pelos/a indígenas entrevistados/a a partir de suas inserções no espaço acadêmico, que pode ensejar aproximações de um diálogo de saberes.

[...] eu não tinha ideia nenhuma, eu não sabia assim, eu não entendia o que era universidade . [...] eu pensava que chegar lá eles iam ensinar assim, coisa pronta, [...] mas ao estudar não era bem assim, a gente teve que refletir [...]. A gente estuda assim, um texto, alguma coisa que sabe, mas ao mesmo tempo refletimos coisas que são voltadas pra comunidade (C. AIKANÃ).

Eu não achei ela (a universidade) totalmente do conhecimento indígena, porque aí vem as coisas que não é da nossa cultura, como no caso do conhecimento da matemática [...] matemática tem esses cálculo, tudo aquilo. Tudo bem, não é especificamente pra nós indígenas, mas do conhecimento intercultural (A. JABOTI).

Bom, eu senti que eu estava um pouco avançado no meu estudo, na minha formação, porque a Universidade é uma Universidade é... Um pouco assim, avançada que tem várias formas de método, de metodologia, como pesquisa. Então isso é um estudo diferente [...] que não tá bem dentro da nossa realidade [...] (J. SURUÍ).

Eu achava que era uma coisa assim difícil, eu achava que nunca ia aprender nada lá talvez eu pensava em desistir, mas quando eu entrei lá eu gostei, tinha algumas disciplinas que eram difíceis, e a gente pensava até em desistir, mas fui acostumando (L. AIKANÃ).

[...] dá pra gente sentir que com essa formação já dá, já traz um novo conhecimento pra gente voltar a fazer, buscar a história, seja elaborado pelos próprios professores ou junto com os mais velhos, [...] transformando no dia a dia da sociedade indígena. Esse curso contribui muito mesmo (M. ORO NAO).

O intercultural vem enfocando mais esse lado [...], eu tenho que compreender, ter em mente os conhecimentos paralelos, tanto esse conhecimento universal, o conhecimento globalizado. Eu tenho que ter esse conhecimento, [...] me proporcionou novos conhecimentos, logicamente aprendi mais e fui aperfeiçoando meus conhecimentos (Z. GAVIÃO).

[...] a gente pode compartilhar com professores, dar experiência para os professores, ressaltar mais o seu conhecimento para a Unir, para os professores [...] (I. KARITIANA).

[...] na minha visão, a Universidade era totalmente diferente, é, na universidade, você tem assim um conhecimento totalmente diferente entendeu? [...] quando a gente entrou na universidade a gente foi assim ampliando, nós temos outras visões entendeu? É uma visão totalmente diferente que a gente tem na Universidade, [...] ela me fortaleceu bastante, ela ampliou o meu conhecimento de universitário (F. ORO WARAM).

Concordamos com Mato (2009, p. 86), quando afirma que “cada uma dessas formas de saber tem suas próprias vozes, pelo menos em seus respectivos contextos, e todas elas são legítimas [...]. Isso vale igualmente para todas as formas de saber, incluída a científica, nem mais nem menos”. Dentro do campo de formação de professores indígenas, especificamente, o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, aponta que existem algumas discussões que reconhecem ou consideram as relações entre os tipos de conhecimento.

Percebemos também, uma troca de conhecimentos no âmbito do Curso, especificamente entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos de origem

científica utilizados no processo de formação de professores. Isso implica pensar que não apenas as identidades dos acadêmicos estão sendo ressignificadas, mas também, as identidades dos/as próprios/as formadores e formadoras.

Neste complexo debate, questões como as expressas nas entrevistas nos dão base para argumentar que o meio acadêmico, ao qual citamos, tente estabelecer um parâmetro de relação intercultural entre os conhecimentos. Isto pode ser notado quando os acadêmicos entrevistados narram: “[...] a gente estuda assim, um texto, alguma coisa que sabe, mas ao mesmo tempo refletimos coisas que são voltadas pra comunidade” (C. AIKANÃ); “[...] dá pra gente sentir que com essa formação já dá, [...] pra gente voltar a fazer, buscar a história, seja elaborada pelos próprios professores ou junto com os mais velhos, [...] transformando no dia a dia da sociedade indígena. Esse curso contribui muito mesmo” (N. ORO WARAM); “O intercultural vem enfocando mais esse lado [...], eu tenho que compreender, ter em mente os conhecimentos paralelos, [...] me proporcionou novos conhecimentos, logicamente aprendi mais e fui aperfeiçoando meus conhecimentos” (Z. GAVIÃO).

Estas falas nos dão pistas de que no espaço da Universidade ocorre uma relação de ressignificação do espaço e do conhecimento, tanto por parte dos/as acadêmicos/as indígenas, como por parte dos/as docentes do curso. As “relações entre diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas respectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio lugar de aprender” (FLEURI, 2003, p.65) e “todo conhecimento está marcado pelo contexto institucional e social em que é produzido” (MATO, 2009, p. 78). Estas prerrogativas nos levam a entender que as relações interculturais ou relação entre os diversos tipos de conhecimentos, resultam de processos de trocas de experiências entre os indivíduos e/ou grupos humanos que se relacionam, e estas relações são percebidas no Curso por meio das narrativas postas.

Os próprios objetivos do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, que vão para além das práticas pedagógicas, são afirmados nas falas dos entrevistados, pois estes mostram que constroem “em conjunto com os professores indígenas, ferramentas práticas para que estes possam ser agentes ativos na defesa dos seus direitos, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às atividades sociais, políticas e culturais” (PPC, 2007, p.20).

Assim, entendemos que a educação intercultural “ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos.” (FLEURI, 2003, p. 73). Ou como afirma I. Karitiana, “[...] a gente pode compartilhar com professores, dar experiência para os professores, ressaltar mais o seu conhecimento para a Unir [...]”. Mato (2009) orienta que precisamos ver a cultura como instituições sociais onde ocorrem as maneiras de se relacionar “os valores, os desejos, as maneiras de aprender e as maneiras de ensinar” (MATO, 2009, p. 77).

Os apontamentos citados nos dão conta de que reconhecer a diferença a partir de encontros entre sujeitos culturais pode ser o primeiro passo para se propor aprendizagens que permitam espaços para diálogos entre os conhecimentos “particulares” dos povos indígenas e os conhecimentos “universais”.

5.2.2 DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

Neste tópico elencamos como objetivo a problematização da interculturalidade no contexto da formação de professores/as indígenas a partir das narrações dos/a acadêmicos/a do Curso em questão. Seguindo este objetivo, procuramos identificar nas questões suscitadas pelos/a acadêmicos/a entrevistados, os diálogos inerentes à perspectiva intercultural. A interculturalidade aqui assumida

[...] focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social (CANDAU; RUSSO, 2009, p. 71).

Ou como nos diz Z. Gavião

[...] quando falamos de interculturalidade estamos falando de relação entre povos e de culturas diferentes em vários sentidos. Quando estou falando em interculturalidade estou falando de relações entre povos diferentes, entre mundos diferentes, falando de conhecimentos diferentes, estamos falando de respeitar as diferenças.

Interculturalidade não é somente objeto ou coisa qualquer, estamos falando de coisas concretas, estamos falando de vidas, de pessoas, de respeito, de dignidade. Estamos falando de tudo isso, e, é isso que eu vejo como interculturalidade. São culturas, conhecimentos, saberes, acima de tudo respeito ao próximo, tanto índio, como o branco. Então, o curso intercultural é assim, [...] aqui estão sendo representados na universidade alunos de várias etnias [...]. Quando falamos em intercultural, estamos falando de culturas, de valores culturais [...] que a minha cultura assim como a cultura do outro também é importante.

A perspectiva crítica da interculturalidade, que adotamos neste trabalho, se encontra enlaçada à prática pedagógica que possui como objetivo, a transformação social nas “condições radicalmente distintas da sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (WALSH, 2009, p. 14). Ou seja, uma formação de professores sob esta perspectiva de transformação social deve ter como projeto principal a interculturalidade, pois, se for pensada dessa forma, a interculturalidade crítica não se torna um “processo ou projeto étnico, nem tampouco um projeto de diferença em si [...], é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida” (WALSH, 2009, p. 22).

Neste projeto principal, a interculturalidade é assumida pelo Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, uma vez que reconhece que é necessário “promover debates teóricos e políticos que contribuam para a construção de propostas curriculares que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas”, bem como “criar condições de produção de materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas e a diversidade linguística e cultural no qual estão inseridos” (PPC, 2007, p.20). É como nos afirmou Walsh (2009), no parágrafo acima: “um projeto que aponta à reexistência e à própria vida”.

Neste sentido, o conceito de interculturalidade se refere ao reconhecimento da diversidade cultural como processo da “(re)construção do pensamento crítico do outro” (WALSH APUD CANDAU; RUSSO, 2009, P. 79). Como nos ressalta a fala de A. Jabuti, quando diz que não devemos

[...] menosprezar nenhuma cultura né, porque toda cultura vale, todo conhecimento vale. [...] eu entendo que a gente deve aprender hoje, já que o mundo tá se globalizando, melhor dizendo, ou já está globalizado [...]. Então acho que a gente deve aprender a nossa cultura, valorizar [...] também temos que aprender outras culturas

para ter articulação, tanto faz no comércio, no conhecimento né, [...] Para mim, isso é interculturalidade.

Assim, ao assumir a perspectiva crítica, estamos propondo um entendimento do que representa a interculturalidade e as suas implicações no campo da formação de professores proposta pelo Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, onde,

Mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos 'outros' de uma prática política 'outra', de um poder social 'outro', de uma sociedade 'outra', formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política (WALSH APUD CANDAU; RUSSO, 2009, P. 73).

A partir deste pensamento, situamos nossa análise oferecendo algumas aproximações entre o conceito de interculturalidade e as narrativas dos/a indígenas a partir das afirmações postas nas entrevistas realizadas. Assim destacamos outras falas:

Interculturalidade...eu entendendo que tem muitas culturas que estão envolvida ali, conhecendo muitas etnias que estão ali presente, no caso muitas línguas [...] (C. AIKANÃ).

A interculturalidade para mim é onde um grupo de várias culturas diferentes se encontram [...] com a ideia, com trabalho, com suas diferenças é... social (A. JABUTI).

Interculturalidade é conhecer os valores e as culturas de outros povos e também é ter o conhecimento da sociedade não indígena. A educação intercultural é trabalhar com várias culturas diferentes dentro da escola (J. SURUÍ).

[...] eu não tenho muita clareza ainda, mas já tenho um pouquinho de visão de interculturalidade, de onde vem, como foi articulada [...] O que eu entendi sobre interculturalidade é assim, uma inclusão não só da nossa, como também de outras culturas, onde a gente não pode estar sendo discriminado, onde a gente tem que estar respeitando outras culturas e ter mais conhecimento sobre a cultura e ter mais conhecimento sobre a cultura de outros povos. Então, essa é a minha concepção hoje (L. AIKANÃ).

[...] no Brasil, no mundo, existem vários povos, várias sociedades que tem seus próprios conhecimentos, suas próprias histórias, nessa forma eu me sinto intercultural, porque cada povo sabe fazer a sua manifestação, a sua identidade, sabe fazer a sua história, sabe fazer sua festa, tradição, tudo isso para mim envolve a interculturalidade, o espaço de cada sociedade (M. ORO NAO).

[...] no meu entender, interculturalidade é a cultura diferente de cada povo, respeitar a cultura de cada povo, porque a nossa convivência é

diferente de outro povo, a minha vida é diferente [...]. Então, tudo isso é interculturalidade (N. ORO WARAM).

[...] interculturalidade é a diversidade [...] (F. ORO WARAM).

Entendemos, a partir das entrevistas e do suporte teórico ao qual nos inspiramos neste estudo, que a interculturalidade é concebida como uma “estratégia ética, política e epistêmica” (CANDAU; RUSSO, 2009) e se encontra fundamentada nos diferentes tipos de conhecimento e com diálogos entre esses (MATO, 2009), ou como os dados da pesquisa nos apontam: “[...] no meu entender, interculturalidade é a cultura diferente de cada povo, respeitar a cultura de cada povo, porque a nossa convivência é diferente de outro povo, a minha vida é diferente [...]. Então, tudo isso é interculturalidade” (I. KARITIANA).

Essa fundamentação intercultural promove a batalha contra as diversas formas de “des-humanização” e estimula a produção das identidades culturais e o empoderamento dos indivíduos e/ou grupos subalternizados historicamente, como é o caso das populações indígenas, possibilitando o favorecimento na construção de projetos individuais/coletivos das sociedades “outras” (CANDAU; RUSSO, 2009). Neste sentido, “[...] interculturalidade é a diversidade [...]” (F. ORO WARAM).

Assim, ao mencionarmos as questões interculturais estamos acenando que existem relações entre as culturas, “sejam estas relações de trabalho, de convivência de espaços, físicos e sociais, de produção de conhecimentos, de educação, ou do que seja” (MATO, 2009, p. 76), pois há relações interculturais em todos os espaços em que haja processos em que os sujeitos se reconheçam diferentes ou se percebam diferentes entre si, como afirma Walsh (2009) quando diz que a interculturalidade crítica ocorre por meio da construção social ou de pessoas que sofreram ou sofrem um processo histórico de subalternização ou submissão, como é o caso dos estudantes indígenas do Curso de licenciatura em educação básica intercultural da UNIR.

Mediante os apontamentos efetuados neste tópico, compreendemos que o processo de produção das identidades indígenas está diretamente relacionado ao processo intercultural presente no Curso uma vez que a produção de identidades ocorre no reconhecimento do “outro”, e das relações entre as culturas numa perspectiva de fronteira. A interculturalidade em si, já requer a produção de

identidades, pois as identidades são fluídas, produzidas no decorrer do processo de vida de cada indivíduo, então, quando se fala em processos interculturais, consequentemente, fala-se de identidades produzidas, significadas e ressignificadas no interior das culturas e das trocas estabelecidas entre estas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os dados obtidos por meio das leituras, das entrevistas, das discussões nas aulas no Mestrado em Educação da UNIR, das interações cotidianas com colegas e familiares, das discussões no GPEA, e, principalmente das orientações a respeito do tema proposto nesta pesquisa, nos permitiram entender (um pouco mais) sobre as produções identitárias no espaço acadêmico de formação de professores/as indígenas.

O desafio do trabalho foi documentar um estudo em movimento a partir de um Curso como o de Licenciatura em Educação Básica Intercultural que, talvez, seja o único da UNIR em que as forças políticas sociais indígenas e indigenistas tenham atuado no sentido de assegurar a inserção destes povos na Universidade.

As discussões a respeito da produção de identidades indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, nesta pesquisa, tiveram com base o campo teórico advindo dos Estudos Culturais que, mediante os autores/ e autoras (alguns/as do campo teórico anunciado e outros/as que se aproximam) deram suporte para as nossas argumentações e apontamentos. Assim, foi possível perceber que as identidades dos sujeitos vão sendo significadas e ressignificadas no interior das práticas culturais em que estes sujeitos se colocam ou são colocados, e, no caso da pesquisa, enfatizamos que o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural é um espaço onde se espera a ocorrência dessas trocas culturais e processos de ressignificação dos sujeitos. As diversas culturas presentes no Curso se estabelecem como práticas sociais no processo de relações interculturais.

A perspectiva intercultural crítica propõe que a constituição do sujeito-indígena-professor/a deve ter como alicerce uma educação que seja diferenciada e que vá ao encontro das especificações das comunidades indígenas, criando uma relação de reciprocidade com a academia, com os modos de viver a Universidade. Para se estabelecer esta relação de troca, é necessária a correspondência entre os conhecimentos distintos, criando um processo de ressignificação - entendido aqui como meio específico de mediar as práticas pedagógicas envolvendo as particularidades de cada povo, na formação destes professores.

Na interculturalidade funcional há aproximações com as práticas da Universidade, pois ela inclui o indígena, o diferente, no entanto, essa inclusão ocorre por meio de pressão. Exemplos dessa natureza podem ser encontrados no próprio processo de criação do Curso.

Uma das discussões presentes hoje no campo da formação docente no âmbito da Universidade é produção de um espaço intercultural, de troca de conhecimentos, de experiências e dos modos de se conviver por meio da relação entre as culturas. A formação de professores/as nesse contexto de diversidades socioculturais, busca lidar com as representações que levam em consideração as especificidades do sujeito e suas implicações na realidade social que inclui a formação desses/as professores/as.

A partir da efetivação consolidada pela construção de cursos específicos e diferenciados para a formação superior dos professores indígenas, as comunidades indígenas se inserem, bem como se apropriam deste espaço para afirmar/confirmar suas lutas políticas frente a sociedade não indígena. Considerando estas perspectivas, é possível compreender que os processos de formação docente devam embutir em seus discursos, uma educação articulada em um contexto voltado para o respeito cultural, cidadania e promoção de valores que correspondam à coesão social, aceitação da diferença, respeito ao próximo, igualdade de oportunidade e equidade de direitos e deveres, além da participação democrática na sociedade nacional.

As entrevistas realizadas com os/a acadêmicos/a indígenas nos autorizam postular algumas conclusões a respeito da produção de identidades indígenas na formação intercultural da UNIR, e juntamente com auxílio do PPC do Curso, percebemos uma proposta curricular voltada para a formação de professores indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso que consiste em processos educativos/formativos oferecidos numa perspectiva específica e diferenciada para este público.

A relação dos acadêmicos indígenas com o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural indica que existe um processo de produção de identidades em curso, onde estes acadêmicos acabam incorporando múltiplas

identidades na medida em que elas estão disponíveis para serem assumidas ao tempo em que adquirem novos conhecimentos. Assim, em contextos múltiplos de identidades, o indígena se apresenta como professor, gestor, pai, filho, pertencente a um grupo diferente, ou seja, um sujeito hibridizado, sujeitos que são capazes de assumir múltiplas identidades, que transita entre a modernidade e o mundo tradicional.

Cabe ressaltar que as análises suscitadas sugerem a preocupação do Curso em levar novos conhecimentos, entre os quais os tecnológicos, a fim de desenvolverem nos acadêmicos/as, competências necessárias para conviverem no mundo globalizado. Além disso, a formação dos/as professores/as indígenas também é no sentido de estimular os registros escritos e os cuidados com a terra, uma vez que, nos dias atuais, o uso das tecnologias tem se expandido de forma significativa e se faz presente em uma expressiva parcela das sociedades indígenas contempladas pelo curso.

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, que foram na direção das produções das identidades indígenas no âmbito do Curso em questão, e, de acordo com as interpretações dos dados produzidos em nossa análise, podemos considerar os seguintes pontos:

Nosso trabalho foi no sentido de documentar a formação em processo dos/as professores/as indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso. Os elementos que possibilitaram esta análise estão situados no próprio histórico de luta dos movimentos sociais para a efetivação do Curso, bem como nas propostas curriculares presentes no PPC do Curso. Com base neste documento, juntamente com as entrevistas postas, podemos inferir que o Curso encontra-se estruturado numa perspectiva intercultural que propõe o diálogo entre os saberes (“universais” e “particulares” citados na análise).

Essa proposição está relacionada aos aspectos da produção das identidades no âmbito do Curso, uma vez que, se há proposta de diálogos dessa natureza, há troca de conhecimento, relações culturais entre os diversos povos indígenas, e/ou com os docentes envolvidos no processo. Neste sentido, ocorre uma resignificação do espaço e da produção do conhecimento do indivíduo onde estes sujeitos

também vão produzindo suas identidades. Consideramos, portanto, que há relação entre a formação de professores no espaço da universidade e as identidades produzidas nos sujeitos indígenas entrevistados/a.

Outro ponto que propomos analisar foi o significado da Universidade para os estudantes indígenas no Curso. As falas mencionadas nos autorizam dizer que ser professor/a na/para a comunidade é algo que vai além da função de ensinar a ler e a escrever, ou efetuar cálculos matemáticos. Ser professor/a indígena graduado na/para a comunidade indígena é uma representatividade que extrapola os espaços territoriais. Isso pode ser notado quando a maioria afirma ter sido escolhido para exercer a profissão professor/a pela comunidade e em função da coletividade. Há, portanto, uma percepção que as identidades indígenas estão sendo produzidas, significadas e ressignificadas no interior das práticas culturais, onde o Curso também se faz como um espaço dessas ocorrências.

Verificar se no processo de formação o Curso possibilita – na perspectiva indígena, o reconhecimento das diferenças num aspecto de relações interculturais no âmbito da formação que este propõe, é outro aspecto que escolhemos como campo de análise. A este respeito o PPC e as entrevistas nos dão pistas de que existe reconhecimento étnico e diferenças culturais entre as populações inclusas no processo formativo indígena. Entendemos, dessa forma, que há um grande esforço por parte da maioria da equipe docente em realizar um trabalho voltado para a diferente, para o “outro”.

Analisar a produção de identidades indígenas no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR tendo como elemento principal, o diálogo direto com discentes do Curso não foi uma tarefa fácil, demandou esforços e muita leitura. No entanto, tais esforços nos levaram à compreensão que o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, proposto pela UNIR, tem priorizado o conceito de interculturalidade em detrimento ao de identidade. Entretanto, o termo identidade está implicado no processo intercultural, pois se entendemos que neste processo de formação há relações e trocas de conhecimentos entre as culturas, logo, admitimos que, em meio a este processo intercultural ocorrem as produções identitárias.

As trocas interculturais permitem que os indivíduos ressignifiquem suas compreensões e formas de ver o mundo, e neste processo de ressignificação, surgem as identidades. O reconhecimento do “outro” e das diferenças estabelecidas mediante as relações entre as culturas nos permitem estas compreensões. A interculturalidade em si, já requer a produção de identidades, pois as identidades são fluídas, produzidas no decorrer do processo de vida de cada indivíduo, então, quando se fala em processos interculturais, conseqüentemente, fala-se de identidades produzidas, significadas e ressignificadas no interior das culturas e das trocas estabelecidas entre estas.

A principal identidade produzida no contexto de formação docente pela UNIR, através do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural é a da identidade docente indígena em nível de graduação, tendo a UNIR como instituição social produtora dessa identidade.

É importante destacar que, inicialmente, a proposta do trabalho era documentar uma formação em processo dos/as professores/as indígenas em Rondônia, cuja pesquisa, a princípio, era intitulada: Licenciatura em Educação Básica Intercultural em Rondônia: a formação entre a percepção docente e discente, tendo em vista que trata-se de uma formação em nível superior inédita no Estado, entretanto, no decorrer do estudo, fomos percebendo a complexidade do tema, e mediante os apontamentos destacados nas entrevistas, decidimos focar nossos olhares para a produção das identidades indígenas no âmbito do Curso. No entanto, tal proposta pode vir a se tornar objeto para novas indagações.

Esperamos que este estudo venha possibilitar novas pesquisas e novas compreensões sobre a produção das identidades indígenas, seja no âmbito do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural ou em espaços que extrapolam o campo da formação de professores indígenas.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.
- BARBERO, Jesús Martín. **Os exercícios de ver**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi, K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras Escolhidas). 3. ed. São Paulo-SP: Editora Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica. O governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee.pdf>. Acessado em: 12 nov. 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Ministério da Educação – **Conselho Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 09/01/2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília. Diário Oficial da União. N. 07 de 10/01/2001, p. 1.
- _____. **Lei nº 9394/96**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/idb.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- _____. **Lei n. 10.172/01**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 Mai 2013.
- _____. **Projeto Pedagógico do Curso**: Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Universidade Federal de Rondônia. Campus de Ji-Paraná, 2007.
- CAJUEIRO, Rodrigo. Os povos indígenas em instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. **Projeto Trilhas de Conhecimento, O ensino superior de indígenas no Brasil**. 2006. Disponível em:

<www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacaosuperiorindigena/index.htm> Acesso em: 16 mai. 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas, Poderes Oblíquos. In: CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os Estudos Culturais**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf> Acesso em: 13 de jun de 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro Mai/Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003>. Acessado em: 05 mar. 2013

GROSSBERG, Lawrence; TREICHLER, Paula A.; NELSON, Cary. Estudos Culturais: uma introdução. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HENRIQUES, Ricardo; et al. **Educação Escolar Indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, 2007.

ISIDORO, Edinéia Aparecida. **Situação sociolingüística do povo arara: uma história de luta e resistência**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2006.

JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. Desafios e perspectivas na educação superior indígena. IN: JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri; KARIM, Taisir Mahamudo. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – PROESI**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 5, n.1, 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs). **Para Além da Identidade:** fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LÓPEZ, Alexis. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINS, Angela Maria Dorneles. Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. In: BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **A educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na produção de Conhecimentos e Práticas socioculturais. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos estudos culturais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MCROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MEYER, Dagmar Estermann; Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

NAKYT, Célio Arara; NEVES, Josélia Gomes; KAPIAAR, Zacarias Gavião. **Diálogos Indígenas: refletindo as possibilidades de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e autônoma.** Disponível em: <www.partes.com.br/educacao/dialogosindigenas.Asp> Acessado em: 20 mai. 2006.

NEVES, Josélia Gomes. Universidade e Povos Indígenas: A possibilidade do diálogo intercultural na floresta. In: AMARAL, Nair Gurgel do. **Multiculturalismo na Amazônia:** O singular e o plural em reflexão e ações. Curitiba: Editora CRV, 2009a.

_____. **Cultura escrita em contextos indígenas.** Universidade Estadual

Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2009b. p.369. Tese (Doutorado em Educação Escolar).

_____. O curso de licenciatura intercultural na unir: historiografando interculturalidade. IN: **Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais** / organizadora NEVES, Josélia Gomes [et al.]. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013c.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

PINEDA, Fabíola Luna. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RICARDO, Carlos Alberto. Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: LOPESDA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 2004.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo**: a visão de Laurence Bardin. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 1, mai. 2012. Resenhas. ISSN 1982-7199.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos indígenas no Brasil. In: LOPESDA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 2004.

SIDEKUM, Antônio. Alteridade e Interculturalidade. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2003.

SILVA, Márcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 2004.

SILVA, Marcos. Organizações Indígenas na Amazônia Brasileira: um rápido sobrevoo. **Revista Ponto Urbe: Artigos**. 7 ed. Disponível em:

<<http://www.pontourbe.net/edicao7-artigos/127-organizacoes-indigenas-na-amazonia-brasileira-um-rapido-sobrevoos>> Acessado em: 23 mar. 2013.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa**: Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas. Revista Brasileira de Educação. ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma** introdução aos estudos culturais e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma questão conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis; Vozes, 2013.

ANEXO A: Documento solicitando autorização para a pesquisa no âmbito Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural proposto pela pesquisadora.

REQUERIMENTO

Ao Departamento de Licenciatura em Educação Intercultural – DEINTER

Eu **MARIA ISABEL ALONSO ALVES**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Strictu Sensu da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Porto Velho, venho por meio deste, requerer deste Departamento, autorização para desenvolver minha pesquisa de Dissertação de Mestrado junto aos acadêmicos e acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, Campus de Ji-Paraná. O Projeto de pesquisa segue em anexo para verificação dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Sem mais para o momento,

Ji-Paraná – RO, 04 de Junho de 2012.

Maria Isabel Alonso Alves
Maria Isabel Alonso Alves

Realizado em
04/06/2012


ANEXO B: Documento de autorização da pesquisa no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural proposto pelo DEINTER.

DECLARAÇÃO



Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR, Campus Porto Velho e a quem mais possa interessar

O Departamento de Educação Intercultural – DEINTER, por meio da Chefe de Departamento Edineia Aparecida Isidoro, vem por meio deste declarar estar ciente do projeto de Pesquisa de Dissertação de Mestrado da Mestranda **MARIA ISABEL ALONSO ALVES**, que está sendo desenvolvido junto aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e informa ainda, que colabora e apóia a pesquisa tendo em vista sua relevância no âmbito deste curso e para os povos indígenas de Rondônia.

Sem mais para o momento.

Ji-Paraná – RO, 12 de Junho de 2012.

Edineia Aparecida Isidoro
Chefe de Departamento – DEINTER
Portaria 551/GR de 20/07/2012

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

- 1) Gostaria que falasse um pouco sobre sua vida, quem é você? Como foi sua formação escolar?
- 2) Como você se tornou professor? A escolha foi sua ou da sua comunidade?
- 3) Antes de você entrar na universidade, qual era a sua concepção de universidade?
- 4) Quando você fez o vestibular, o que você achou da prova? Na sua percepção foi uma avaliação intercultural?
- 5) O que você sentiu quando, pela primeira vez, chegou na UNIR?
- 6) Você se sentiu acolhido?
- 7) Equando você retornou para sua casa, o que eles falaram?
- 8) Das disciplinas que você já cursou, qual ou quais foram as que te chamaram mais atenção? Por quê?
- 9) Com referencia a manutenção da história de seu povo, o curso tem contribuído para fazer você refletir sobre isso? Houve alguma ação concreta que te levou a se interessar pela sua própria história ou de seu povo?
- 10) Você acha que o curso tem contribuído para você discutir a Terra Indígena?
- 11) Você acredita que o curso está sendo capaz de ajudar os povos indígenas a pensar em estratégias de permanecer na terra sem precisar sair dela para se manterem?
- 12) Para você o que é Interculturalidade?
- 13) O que você caracteriza como sendo Educação Intercultural e como o curso está te ajudando a pensar neste sentido?
- 14) O curso tem feito pensar na sua língua? Como?
- 15) Existem ações feitas pelo curso que ajuda você compreender a sua língua materna?
- 16) Você acredita que ao sair do curso você sentirá preparado para atuar de forma autônoma produzindo materiais didáticos, discutindo e elaborando o PPP, organizando discussões com a comunidade, currículo e etc.?
- 17) Quais são as principais contribuições do curso para você enquanto professor/a de sua comunidade?
- 18) Se você fosse tecer um olhar crítico ao curso, sobre quais aspectos você falaria? O que acha que está faltando?

Acrescente algo mais que gostaria de falar sobre o curso e sua contribuição na sua prática, ou que achar necessário.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
 RG _____ CPF _____ residente na comunidade
 indígena _____, consinto em participar da pesquisa intitulada:
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA INTERCULTURAL EM RONDÔNIA: A
 FORMAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DOCENTE E DISCENTE**, realizada pela mestranda do
 Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Maria
 Isabel Alonso Alves. Declaro que autorizo a publicação da entrevista por mim
 concedida apenas para fins acadêmicos resguardando o direito de citação da fonte.
 Declaro também que estou ciente do objetivo do estudo, bem como a possibilidade de
 retirar o aceite firmado nesse documento por meio de comunicação escrita à
 pesquisadora sem necessidade de justificativa até a publicação final da pesquisa
 supracitada.

Ji-Paraná, _____ de _____ de 2012.

 Assinatura do Colaborador